



Université de Montréal

Les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal  
d'apprentissage

par  
Luc Bouchard

Faculté des sciences infirmières

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.)  
en sciences infirmières

juin 2011

© Luc Bouchard, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal  
d'apprentissage

Présenté par :

Luc Bouchard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mme Caroline Larue, professeure agrégée

**Président-rapporteur**

Mme Louise Boyer, chargée d'enseignement

**Membre du jury**

Mme Jacinthe Pepin, professeure titulaire

**Directeur de recherche**

## Sommaire

L'approche par compétences est de plus en plus choisie pour guider les curriculums universitaires de formation professionnelle. Accordant un intérêt primordial au développement des compétences, les responsables des programmes élaborés selon cette approche doivent déterminer les stratégies pédagogiques qui seront les plus efficaces et qui permettront une participation active de l'étudiant. Depuis plus de 30 années (Cameron et Mitchell, 1993; Wellard et Bethune, 1996), le journal d'apprentissage favorise la construction des savoirs en pratique clinique et le développement de la pensée réflexive, une compétence nécessaire à la pratique des infirmières qui s'inspirent d'une vision spécifique de la discipline, comme celle du modèle de McGill (Kravitz et Frey, 1989; Thorpe, 2003). Malgré cela, les études sur les perceptions d'étudiants relativement au journal d'apprentissage sont rares, et ce, surtout au Canada (Epp, 2008). Il importe de s'intéresser aux perceptions d'étudiants afin d'atteindre l'efficacité optimale de l'outil. Le but de cette étude était d'explorer les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage. Elle a été réalisée auprès d'étudiants de 2e et 3e année, selon un devis de type qualitatif exploratoire. Les participants (n=52) ont rempli un formulaire constitué d'une mise en situation comprenant 5 questions ouvertes. L'analyse des données a fait émerger trois thèmes principaux de l'utilisation du journal soit : *un outil personnel, un outil de communication et un outil d'apprentissage de la pratique*. Des recommandations pour la formation et la recherche sont formulées.

Mots-clés : journal d'apprentissage, approche par compétences, formation infirmière, modèle McGill.

### *Summary*

The competency-based approach is increasingly chosen to guide university curriculum. In according an essential interest to the competency development, the responsible for programs developed using this approach must determine the most effective learning strategy. In the last 30 years (Cameron et Mitchell, 1993; Wellard et Bethune, 1996), the learning journal promote the building of clinical knowledge and the development of reflexive thinking, a competency that is necessary to the practice nurses inspired by a specific vision of the discipline, like the McGill model (Kravitz et Frey, 1989; Thorpe, 2003). Despite this, the studies on the student's perceptions on the learning journal are rare, especially in Canada (Epp, 2008). It is important to look at student's perceptions to attain the optimal efficacy of the tool. The purpose of this study was to explore the perceptions of undergraduate students in nursing of the utilization of learning journal. It was realized with 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> year undergraduate students in nursing, using a qualitative exploratory research design. The participants (N=52) completed a form presenting a simulated situation that contained 5 open ended questions. The three main themes that emerged during data analysis on the utilization of the learning journal were: a personal tool, a communication tool and a learning practice tool. Recommendations for education and future research are offered.

Key words: learning journal, competency-based approach, nursing education, McGill nursing model



## *Table des matières*

Sommaire .....	iii
Summary .....	iv
Table des matières .....	v
Liste de tableaux .....	vii
Remerciement .....	viii
Introduction .....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE .....	3
But de l'étude .....	10
Question de recherche .....	10
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS .....	11
Cadre de référence.....	12
Journal d'apprentissage : description.....	18
Journal d'apprentissage : écrits scientifiques .....	22
Processus de la réflexion : description.....	27
Processus de la réflexion : écrits scientifiques .....	28
Journal, outil d'évaluation .....	33
Perceptions d'étudiants .....	38
CHAPITRE III : MÉTHODE .....	43
Type d'étude .....	44
Milieu et participants .....	46
Collecte des données .....	47
Déroulement de l'étude .....	48
Période préparatoire.....	48
Recrutement.....	49
Analyse des données .....	50

Rigueur de scientificité.....	55
Considérations éthique .....	57
Limite de l'étude.....	58
CHAPITRE IV : RÉSULTATS.....	60
Description globale des participants.....	62
Présentation du journal d'apprentissage .....	64
Thèmes issus du processus d'analyse.....	66
Outil personnel .....	67
Outil de communication .....	70
Outil d'apprentissage de la pratique .....	78
CHAPITRE V : DISCUSSION .....	89
Outil personnel .....	90
Outil de communication .....	91
Outil d'apprentissage de la pratique .....	100
Cadre de référence .....	109
Recommandations pour la formation .....	112
Recommandations pour la recherche .....	114
CONCLUSION .....	117
APPENDICE A : Comparaison descriptive des éléments du cadre de référence .....	125
APPENDICE B: Processus actif et dynamique du cadre de référence .....	127
APPENDICE C: Questionnaire sociodémographique des participants .....	129
APPENDICE D: Formulaire de collecte de données.....	131
APPENDICE E: Formulaire d'information.....	134
APPENDICE F: Certificat d'éthique.....	140
APPENDICE G: Lettre de demande de permission de recrutement .....	144
APPENDICE H: Affiches de recrutement .....	146



*Liste des tableaux*

Tableau 2 : Exemple du tableau de fréquence .....	52
Tableau 3 : Exemple du tableau de fréquence #2 .....	53
Tableau 4 : Exemple du deuxième niveau d'analyse des données .....	54
Tableau 5 : Description globale des participants .....	63
Tableau 6 : Thèmes reflétant les perceptions d'étudiants en sciences infirmières .....	66

### *Remerciements*

La rédaction d'un mémoire est un travail complexe et minutieux qui n'aurait pas été possible sans ma directrice de recherche. Je voudrais remercier Mme Jacinthe Pepin, professeure titulaire pour le partage de son expérience, sa grande patience et son encadrement. Elle m'a permis de progresser dans la rédaction de mon mémoire et dans l'apprentissage de la recherche scientifique.

Merci à mesdames Caroline Larue, Isabelle Brault, Louise Boyer et Marie Alderson pour vos précieux conseils d'expertes. Merci pour votre soutien dans les différentes étapes de mon mémoire.

Merci aux participants de mon étude, les étudiants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année au baccalauréat en sciences infirmières. En plus de m'avoir aidé dans mon processus académique, votre participation contribuera à la compréhension de vos perceptions relativement au journal d'apprentissage.

Finalement, je remercie tous ceux qui m'ont appuyé moralement et m'ont encouragé à tenir bon, ma famille, mes amis (es) (Chantale, Steve, Christine, mes collègues de nuit au MGH...).

## *Introduction*

Influencées par le paradigme de l'apprentissage, les universités s'approprient graduellement l'approche par compétences pour définir leurs programmes (Tardif, 2006). La Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal est une des premières à réaliser ce changement dans un curriculum de formation professionnelle (Goudreau, Pepin, Dubois, Boyer, Larue et Legault, 2009; Pepin, Legault, et Goudreau, 2008). Ainsi, les étudiants au baccalauréat en sciences infirmières sont amenés dans leur formation et dans leur pratique clinique à développer les compétences propres à leur programme. Le journal d'apprentissage est une stratégie d'apprentissage utilisée en pratique clinique (Blake, 2005; K. Thorpe, 2004) pour faciliter ce développement de compétences, telles que la pensée réflexive et le jugement clinique (Burnard, 1995; Craft, 2005; Fakude et Bruce, 2003; Kok et Chabeli, 2002; Simpson et Courtney, 2007; Wong, Kember, Chung, et Yan, 1995).

Bien que le journal d'apprentissage soit utilisé depuis plus de 30 ans dans la formation infirmière (Cameron et Mitchell, 1993; Wellard et Bethune, 1996) et qu'il demeure un sujet d'intérêt, S.Epp (2008) affirme qu'encore peu d'études empiriques soutiennent son usage, et ce, surtout au Canada. Une des préoccupations de cette auteure est le manque de données sur les perceptions d'étudiants en sciences infirmières concernant l'utilisation du journal. Étant le principal acteur de son apprentissage, dans l'approche par compétences (Tardif, 2006), il est étonnant de constater la rareté d'études les incluant. En ce sens, il est justifié et pertinent d'explorer les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage, comme objet de notre recherche.

Cette étude qualitative exploratoire sera présentée, incluant la problématique, la recension des écrits, la méthode, les résultats, la discussion et les recommandations pour la recherche et la formation en sciences infirmières.

## *Chapitre I – Problématique*

Dans la formation de professionnels, qui a grandement évolué au cours des dernières années, les stratégies pédagogiques doivent s'accorder avec les nouveaux curriculums basés de plus en plus sur l'approche par compétences. Selon cette approche, il est important d'amener l'étudiant à développer sa capacité d'agir dans l'action lors de situations à caractère unique et complexe, afin qu'il réalise des liens entre ses connaissances acquises et la nouvelle situation. Les programmes en sciences infirmières qui ont rejoint cette nouvelle approche ont pour but de développer chez leurs étudiants les compétences propres à leur programme. Ces programmes visent aussi à développer la pensée réflexive, un processus cognitif et métacognitif essentiel à l'exercice de la compétence du jugement clinique infirmier (Epp, 2008). Le journal d'apprentissage est utilisé comme stratégie pédagogique, pour favoriser le développement de ce processus de pensée réflexive. Toutefois, dans les études sur le sujet, peu de chercheurs s'intéressent spécifiquement aux perceptions d'étudiants en sciences infirmières relativement à cet outil.

Tardif (2006) définit une compétence comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p.22). L'auteur précise que les différentes ressources internes font référence aux connaissances, capacités, habiletés et aux divers processus cognitifs. Les connaissances sont déclaratives (savoir), procédurales (savoir-faire) et conditionnelles (savoir agir) (Barbeau, Montini, & Roy, 1997), et sont utilisées lors d'une situation à caractère unique, dans le but de créer chez l'étudiant l'autonomisation (Tardif, 2006). De plus, l'étudiant devra mobiliser ses ressources externes, comme les interactions relationnelles, des logiciels, ou des livres de référence. Dans le cadre de la formation de

professionnels, l'intérêt est de favoriser la mobilisation des ressources dans le contexte de l'apprentissage de la pratique professionnelle. C'est le plus souvent au cours de cet apprentissage, en stage clinique, que le journal d'apprentissage est utilisé.

Le journal tenu pendant la durée d'un stage est souvent employé comme outil pédagogique pour favoriser le développement de la pensée réflexive, un processus utile au développement des compétences, comme le jugement clinique, quelle que soit la conception de la pratique infirmière. Aussi, il s'avère profitable pour l'intégration de la théorie à la pratique (Blake, 2005). Ce mémoire est guidé par le modèle conceptuel infirmier de McGill en raison de son attention particulière au processus actif d'apprentissage de la santé par les personnes et les familles (Pepin, Kérouac et Ducharme, 2010). Ce modèle met l'accent sur la transformation et le changement que l'infirmière soutient, dans un processus de collaboration avec la famille, en mettant en valeur les forces et le potentiel de la famille (Young et Hayes, 2002). Ce modèle engage l'action et l'interaction dans une vision de transformation positive de la santé, un concept central du modèle (Feeley et Gottlieb, 2002). L'infirmière accompagne la famille à développer ses capacités de résolution de problèmes (*coping*) et l'aide au développement et à l'atteinte de ses buts en proposant des ressources internes et externes (Allen, 1980).

L'utilisation du journal fait partie intégrante de plusieurs programmes de formation en sciences infirmières (Blake, 2005; K. Thorpe, 2004). Dans la littérature, les termes varient et les plus fréquents, en ordre décroissant, sont : journal d'apprentissage, journal réflexif, journal personnel, journal écrit ou même journal de bord. L'appellation journal d'apprentissage a été retenue pour cette recherche, car elle se distingue des autres par son caractère général en lien avec l'apprentissage, regroupant les aspects personnel, émotif, éducatif et pratique à la

fois. Aussi, nous remarquons que les études récentes sur le sujet tendent à employer ce terme plus fréquemment (Creme, 2005; Grant, Kinnersley, Metcalf, Pill et Houston, 2006; Hays, 2004; Mazur, 2008; Pavlovich, Collins et Jones, 2009; Sutton, Townend et Wright, 2007).

Le journal d'apprentissage a été grandement popularisé dans les programmes en sciences infirmières dans les années 1980 (Cameron & Mitchell, 1993; Wellard & Bethune, 1996) et il continue d'être utilisé non seulement pour la formation infirmière, mais aussi pour l'éducation médicale (Grant *et al.*, 2006; Lasater et Nielsen, 2009). Il est employé comme outil pédagogique favorisant le développement de la pensée réflexive comme processus cognitif (Burnard, 1995; Craft, 2005; Fakude et Bruce, 2003; Kok et Chabeli, 2002; Simpson et Courtney, 2007), mais il peut aussi servir comme un instrument d'évaluation (Creme, 2005) formative ou certificative. En écrivant dans leur journal, les étudiants peuvent ainsi faire un retour sur leur pratique clinique (Burnard, 1995; Klimczak, 2002), exprimer leurs perceptions, leurs observations, leurs critiques et leurs analyses d'une expérience de soins (Boud, 2001; Pavlovich *et al.*, 2009; Simpson et Courtney, 2007), développer leur capacité de réflexion (Mills, 2008) et se former à la contextualisation au lieu de l'automatisation (Cisero, 2006).

Examinons les études qui ont porté sur le journal comme outil favorisant le développement ou l'évaluation de la pensée réflexive. La réflexion est définie comme un processus intellectuel (Williams, Wessel, Gemus et Foster-Seargeant, 2002) qui a pour but d'explorer (Boud, 2001), clarifier, créer (Kok et Chabeli, 2002), examiner et analyser (Boyd et Fales dans Thorpe, 2004) une expérience vécue, ceci dans le but d'atteindre une nouvelle compréhension d'une situation (Boud, 2001; Fakude et Bruce, 2003) pour l'améliorer dans le futur. D'autres auteurs soutiennent que l'utilisation du journal en lien avec la pensée réflexive



s'avère être une voie pour aider les étudiants à devenir de meilleurs professionnels de la santé (Burnard, 1995; Klimczak, 2002) et à prendre des décisions de façon indépendante (Fakude et Bruce, 2003). L'étude réalisée par Mallik, en 1998 (cité par Epp, 2008) menée dans dix écoles de soins infirmiers, au Royaume-Uni et en Australie, a témoigné que le journal est l'outil pédagogique le plus utilisé pour aider les étudiants à réfléchir sur leur pratique clinique. Aussi, dans sa revue des écrits, Blake (2005) affirme que l'utilisation du journal est une méthode active d'apprentissage de la pensée réflexive. Toutefois, pour développer cette habileté de réflexion critique, les étudiants ont besoin d'assistance de la part de l'enseignant (Rawlinson, 1990, cité par Landeen *et al.* 1995). Tardif (2006) propose que l'enseignant soutienne l'apprentissage à l'aide de rétroactions et de discussions, ce qu'il nomme de l'évaluation formative. L'évaluation certificative, quant à elle, permet de déterminer le niveau de développement des compétences et de juger de la progression ou de l'évolution de l'étudiant sur une base continue.

Parmi les études portant sur l'évaluation à l'aide du journal, celle de Wong, Kember, Chung et Yan (1995) avait pour but de développer et de tester un système de codification pour l'évaluation de la pensée réflexive. Les résultats ont révélé que le journal serait utile pour diagnostiquer le niveau de réflexion pratique chez les étudiants. Par ailleurs, Richardson et Maltby (1995) ont mené une étude descriptive auprès d'étudiants du premier cycle en sciences infirmières dans un contexte clinique de soins communautaires. Ils ont conclu que les étudiants ont une vision positive de l'évaluation formative, c'est-à-dire des rétroactions par les monitrices de stage. Toutefois, la décision d'utiliser le journal d'apprentissage comme évaluation certificative ne fait pas consensus et pourrait avoir un impact négatif sur la créativité

de l'étudiant (Blake, 2005). En surcroît, certains auteurs (Creme, 2005; Klimczak, 2002; Richardson et Maltby, 1995; Riley-Doucet et Wilson, 1997) font ressortir que les étudiants démontrent la peur d'être jugé, la difficulté à être honnête et la difficulté à exprimer leurs sentiments sur papier quand ils savent que le journal sera évalué de façon formelle. Une problématique émerge des écrits quant à la perception des étudiants sur l'évaluation du journal d'apprentissage. Ceux-ci expriment le besoin de garder leur réflexion et leur journal pour eux et en même temps ils se questionnent sur l'importance et la signification de l'exercice s'il n'est pas lu (Creme, 2005). Les perceptions des étudiants face à l'évaluation du contenu du journal d'apprentissage suggèrent un thème à ne pas négliger dans la présente étude : la place de l'évaluation formative et certificative avec cette stratégie.

L'exploration des perceptions d'étudiants de l'utilisation du journal d'apprentissage en stage clinique ajouterait aux quelques données recueillies par des chercheurs (Cisero, 2006; Klimczak, 2002; Richardson et Maltby, 1995). Ces données nous informent que les étudiants croient qu'il est inutile de rédiger des écrits chaque semaine. Ils ressentent aussi de la démotivation et se disent submergés par ce travail jugé supplémentaire (Denton, DeMott, Pangaro, et Hemmer, 2006; Paterson, 1995). L'aspect personnel de révélation de sentiments ou de situations perturbantes dans un journal d'apprentissage rend les étudiants inquiets, à savoir qui sera le lecteur de leur journal, par peur du jugement ou d'une mauvaise évaluation (Boud, 2001; Craft, 2005). Les quelques études sur la perception des étudiants font ressortir des difficultés de type organisationnel, émotionnel et relationnel dans l'utilisation du journal. Notre étude cherchera à circonscrire les difficultés rencontrées, pour ainsi offrir des pistes de solution aux programmes de sciences infirmières qui choisissent cette stratégie pédagogique.

Les données à ce jour sur les perceptions d'étudiants de l'utilisation du journal d'apprentissage, qu'elles soient en lien avec la pratique réflexive ou l'évaluation formative et certificative, témoignent de l'avantage de consacrer une étude à ce sujet. Il importe de comprendre la façon d'intégrer cet outil au nouveau curriculum (Klimczak, 2002).

En résumé, des études présentent des résultats intéressants en faveur de l'utilisation du journal d'apprentissage en formation. Epp (2008) de l'Université de Colombie-Britannique à Okanagan, au Canada, a présenté une recension des écrits sur la valeur de l'écriture d'un journal réflexif, dans la formation en sciences infirmières. Une des six recommandations découlant de cette recension se lit comme suit : « il est nécessaire de connaître les perceptions des étudiants afin de mieux structurer et utiliser cet outil dans la formation de professionnels » (p. 1380, traduction libre). En outre, cette auteure constate une faible évidence du soutien de l'utilisation du journal d'apprentissage dans la formation des sciences infirmières au Canada.

Influencée par notre cadre de référence, cette recherche qualitative exploratoire cherchera à accroître les résultats probants de l'utilisation du journal afin de rendre l'étudiant actif, favoriser sa construction des savoirs, ainsi que l'aider à mobiliser et à combiner ses ressources qui seront nécessaires au développement de ses compétences professionnelles selon leur conception des soins (modèle de McGill). C'est dans cette voie que la présente recherche s'inscrira. En ce sens, les perceptions d'étudiants qui ont utilisé le journal au cours de leur programme de premier cycle en sciences infirmières pourraient donner une piste pour guider les enseignants sur les principes et les stratégies qui serviraient à le rendre plus efficace et à obtenir les résultats désirés (Epp, 2008).

**But de l'étude**

Le but de cette recherche sera d'explorer les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage.

**Question de recherche**

Quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage?

## *Chapitre II – Recension des écrits*

Dans ce chapitre, une recension des écrits sur la thématique à l'étude, le journal d'apprentissage, sera présentée. Tout d'abord, le cadre de référence, soit le modèle conceptuel de McGill en lien avec l'approche par compétences en sciences infirmières, sera exposé. Ensuite, le journal sera décrit et mis en perspective en regard des écrits scientifiques sur le sujet, incluant sa popularité à travers le temps, sa définition et ses diverses utilisations. Faisant suite à cette description, seront approfondis deux thèmes de l'utilisation du journal d'apprentissage qui ressortent dans la recension des écrits, soit un outil favorisant le développement de la pensée réflexive et un outil d'évaluation. Finalement, les écrits portant sur les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal seront exposés pour mettre en relief les résultats probants recueillis sur la problématique.

### **Cadre de référence**

Le cadre de référence est composé du modèle conceptuel de McGill et de l'approche par compétences en formation. La cohérence de ces deux éléments du cadre sera discutée après une brève présentation de chacun. Constitué comme une philosophie et une perspective de soins, le modèle conceptuel de soins infirmiers de McGill est né sous la vision de Moyra Allen et ses collègues, au Canada, dans les années 1980 (Gottlieb et Ezer, 1997). Depuis sa conception, ce modèle a continué d'évoluer à travers le temps, ce qui lui vaut aujourd'hui la mention de modèle dynamique (Biro, Dervaux, et Pegon, 2005). Par une vision innovatrice de la promotion de la santé, cette théoricienne s'est inspirée des soins de santé primaire et de l'approche systémique pour construire une perspective de soin qui pourra guider les professionnels de la santé, les infirmières, dans l'exécution de leur travail et ainsi offrir des

soins de qualité à la communauté. De plus, Allen désirait participer au développement des savoirs de la discipline infirmière. Le modèle de McGill est fondé sur cinq hypothèses, identifiées par Gottlieb et Rowat (1987) et Allen (1982b) (cité par Kravitz et Frey, 1989, p. 270, traduction libre) comme suit :

1. La santé de la nation est la ressource la plus précieuse.
2. Les individus, les familles et les communautés aspirent et sont motivés à avoir une meilleure santé.
3. La santé est apprise par la participation active et la découverte de soi.

(Allen, 1982b)

1. La santé est un phénomène de la famille.
2. La profession infirmière est la ressource primaire des familles et des communautés.

Ces hypothèses sont à la base de la conception du modèle et sont en lien avec la description des concepts centraux propres à celle-ci. Le Tableau 1 (voir Appendice A) présente et décrit les concepts centraux selon la vision du modèle conceptuel de McGill.

Ces concepts sont en relation entre eux par le concept d'apprentissage. Ainsi, la personne/famille/communauté s'engage dans un processus d'apprentissage (Personne) par une participation active d'adaptation « *coping* » et de développement (Santé) à l'aide de leurs potentiels, leurs atouts et leurs forces, cela en collaboration avec l'infirmière (Soin) dans un contexte social où l'apprentissage peut se produire (Environnement). Le modèle de McGill se démarque par la participation active de la personne/famille dans son processus d'apprentissage de la santé en s'inspirant de ses expériences, de son potentiel et de sa capacité à s'adapter.

La santé est le concept central de ce modèle (Kravitz et Frey, 1989) et se subdivise en deux attributs, le développement et le « *coping* » (adaptation). Le développement représente la réalisation des buts par la mobilisation des ressources soit internes ou externes d'une personne (Biro et al., 2005) en recherche de son propre potentiel (Allen, 1980), tandis que le *coping* est la capacité de s'adapter au changement de la vie par un processus de résolution de problème (Allen, 1980). En comparaison de la croyance obsolète, où la santé et la maladie avaient une relation linéaire dissociée l'une de l'autre, le modèle de McGill suggère que la santé n'est pas simplement l'absence de la maladie. La santé est plutôt un tout biologique, psychologique et comportemental qui s'acquiert par la capacité à exercer de nouveaux rôles et à apprendre de nouvelles habiletés pour faire face aux situations problématiques. La perception et l'interprétation de la personne/famille face aux diverses situations sont à considérer, puisqu'elles sont étroitement liées à leur capacité de réflexion et de prise de conscience (Gottlieb et Gottlieb, 2007), par l'utilisation de ressources internes et externes permettant l'atteinte d'un niveau d'équilibre entre la santé et la maladie. Le processus réflexif amorcé par la personne/famille, parfois avec l'infirmière, permet de comprendre un comportement en lien avec une situation pour accroître leur potentiel de santé (Gottlieb et Gottlieb, 2007). Ce processus réflexif ne se produira pas seulement postérieurement à l'action, mais sera un processus dynamique et continu tout au long de l'interaction entre la famille et l'infirmière, c'est-à-dire précédant et durant la situation. En ce sens, les enseignants doivent guider et soutenir les futures infirmières vers ce processus réflexif, c'est-à-dire d'exploration, d'extrapolation, de déduction, de collaboration et d'analyse des situations dans leur formation professionnelle (Hooton, 1983, cité par Gottlieb et Ezer, 1997).



Formées par le modèle conceptuel de McGill, les futures infirmières seront en mesure d'offrir des soins de qualité à la personne/famille/communauté et de participer à l'amélioration de leur santé dans un processus d'apprentissage axé sur leurs potentiels et leurs forces. Effectivement, l'utilisation de forces, de traits de personnalité, d'atouts, de capacités, d'habiletés, de compétences, est primordiale dans les soins de la personne (Feeley et Gottlieb, 2002). L'usage des forces, dans le processus d'apprentissage de la santé, favorisera l'atteinte de la santé par le « *coping* » et le développement et introduira la personne dans un environnement propre au changement de ses comportements (Young et Hayes, 2002). En plus de l'influence d'un modèle conceptuel dans la construction de l'identité des futures infirmières, le développement de leurs compétences entrera aussi en ligne de compte.

L'un des objectifs de la formation de professionnelles est de faire un rapprochement entre le monde de l'éducation et celui du marché du travail pour préparer les étudiants à la vie professionnelle. C'est sous cette promesse que l'approche par compétences prend d'assaut les curriculums de différentes écoles et facultés (Hirtt, 2009). Utilisée dans la formation infirmière, l'approche par compétences (Tardif, 2006) peut faciliter l'apprentissage des soins infirmiers guidés par le modèle conceptuel de McGill. L'intention de cette approche est de rendre l'apprentissage actif et significatif pour les étudiants afin de favoriser le développement des compétences attendues et de les rendre compétents et autonomes dans leur domaine (Boutin, 2004). « Être compétent ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, savoir faire face à l'imprévu à l'inédit [Le Boterf, in Bosman 2000] » (Hirtt, 2009, p.12). Il faut donc être capable de s'adapter (*coping*) aux différentes situations pour devenir compétent dans ses soins.

Tardif (2006), un auteur influent de l'approche par compétences au Québec, définit une compétence comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p.22). Au cours de sa formation, l'étudiant est amené à développer sa capacité à utiliser ses ressources et à les mettre en lien avec une situation, à caractère unique et complexe, dans le but d'agir sur celle-ci avec efficacité. Le développement de compétences permettra l'autonomisation de l'étudiant, c'est-à-dire la mobilisation et la combinaison de ses ressources internes ou externes afin de les mettre à profit dans une séquence d'actions réfléchies. Parmi ces ressources internes, on retrouve des connaissances, des attitudes et des valeurs. Tardif (2006) spécifie que le « *savoir-agir* » et le « *savoir-faire* » sont comparables sur le plan de l'action, toutefois le « *savoir-agir* » se distingue selon quatre plans : l'aspect heuristique, l'impossibilité de l'automatiser, l'impossibilité de le pratiquer hors contexte et l'aspect complexe de son utilisation. L'auteur résume les caractéristiques d'une compétence: intégratrice, combinatoire, développementale, contextuelle, évolutive. La description du concept de l'apprentissage de l'approche par compétences (Tardif, 2006) se retrouve également dans le Tableau 1 (voir Appendice A).

Les auteurs Tardif ainsi que Goudreau, Pepin, Dubois, Boyer, Larue et Legault (2009) nomment l'approche, empreinte du constructivisme et du cognitivisme, « approche par compétences de deuxième génération ». Diverses stratégies d'apprentissage ont été proposées ou améliorées en lien avec cette nouvelle génération, comme l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage coopératif et la réflexion dans le stage.

*Cadre de référence.* Le jumelage d'une approche conceptuelle en sciences infirmières qui favorise le développement d'une identité professionnelle (modèle de McGill) à une approche de formation (approche par compétences), qui prépare les étudiants à faire face à des situations complexes de soins, est une formule gagnante. La Figure 1 (voir Appendice B) illustre les points de comparaison entre les deux approches. La future infirmière est engagée dans une relation à deux dimensions, soit avec son enseignant et avec le patient, la famille et la communauté. Young et Hayes (2002) nomment cette interaction l'approche transformative, c'est-à-dire un processus de collaboration entre l'enseignant et l'étudiant ou, dans les milieux de soins, entre l'infirmière et la personne/famille. Dans cette collaboration, son rôle sera de créer un environnement d'apprentissage propice à l'engagement actif du patient dans l'atteinte de ses buts (Health.Canada, 1997) autant qu'il sera de la responsabilité de l'enseignant de jouer le rôle de guide, d'accompagnateur et d'apprenant dans le processus d'apprentissage de la future infirmière (Holt, 1989; Tardif, 2006). L'approche par compétences est centrée sur l'apprentissage alors que le modèle conceptuel de McGill a comme concept central l'apprentissage de la santé par le patient. Comme point central de la comparaison, nous retrouvons la mobilisation de différentes ressources internes et externes telles que décrites précédemment. La mobilisation de ses ressources favorisera chez l'étudiant l'amélioration de sa pratique et son développement professionnel, tandis que chez le patient, elles auront comme impact de les aider à atteindre un niveau de santé et à accroître leur potentiel. Une autre comparaison entre les approches se situe au niveau du développement. La compétence n'est jamais complètement atteinte, mais elle se développe constamment en milieu d'apprentissage, sur le plan personnel et professionnel. À ce même titre, le modèle de McGill décrit le développement de l'individu comme un processus intemporel qui commence de la

conception et se termine à la mort (Gottlieb et Gottlieb, 2007). Cette continuité est représentée par les flèches circulaires dans la Figure 1. À partir de ce cadre de référence, qui nous propose le concept d'apprentissage comme un point central, il est nécessaire de décrire à l'aide des écrits scientifiques le journal d'apprentissage et ses principaux thèmes pour saisir la place de cette stratégie pédagogique dans la formation de professionnels.

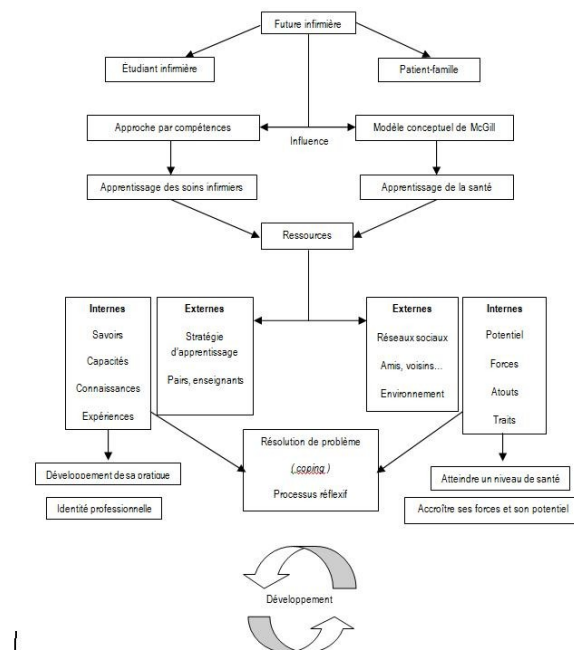


Figure 1. Processus actif et dynamique du modèle de McGill et de l'approche par compétences.

## Journal d'apprentissage : description

Le journal d'apprentissage a grandement été popularisé dans les programmes en soins infirmiers dans les années 1980 (Cameron et Mitchell, 1993; Wellard et Bethune, 1996) et selon plusieurs auteurs, son utilisation est maintenant très répandue en sciences de la santé (Denton, et al., 2006; S. Epp, 2008; Landeen, Byrne, et Brown, 1995; Wong, et al., 1995). Bien qu'aujourd'hui encore, il continue d'être employé pour la formation infirmière, on le retrouve dans beaucoup d'autres disciplines, telles que la littérature, les mathématiques

(Cantrell, Fusaro, et Dougherty, 2000) et l'éducation médicale (Grant, et al., 2006; Lasater et Nielsen, 2009). Dans cette étude, nous nous concentrons principalement sur son utilisation dans la formation des sciences infirmières.

Comme nous l'avons dit plus tôt, dans la littérature scientifique, les auteurs se servent de plusieurs appellations pour décrire le journal. Les termes, par ordre de fréquence du plus utilisé au moins utilisée, varient ainsi : journal d'apprentissage « *learning journal* » (Creme, 2005; Grant, et al., 2006; Hays, 2004; Mazur, 2008; Pavlovich, et al., 2009; Sutton, et al., 2007;), journal réflexif « *reflective journal* » (Cisero, 2006; Craft, 2005; S. Epp, 2008; Harris, 2008; Pavlovich, 2007; K. Thorpe, 2004) journal personnel « *diary* » (Burnard, 1988; Richardson et Maltby, 1995; Wilson et Grams, 2007), journal écrit « *writing journal* » (Boud, 2001; Cantrell, et al., 2000; Connor-Greene, 2000), journal clinique « *clinical journal* » (Callister, 1993; Paterson, 1995), journal d'observation « *journal keeping* » (Landeem, et al., 1995) ou journal de bord « *logbook* » (Denton, et al., 2006; Ménard, 1989). Pour la présente étude, nous aurons recours à l'expression « journal d'apprentissage » pour décrire l'outil pédagogique étudié. Bien qu'en partie, l'utilisation de cette appellation « journal d'apprentissage » est choisie considérant sa popularité dans les récents écrits, d'autres caractéristiques nous orientent vers ce choix. Cette appellation englobe les divers aspects de son utilisation, réunissant l'aspect personnel, l'aspect émotif, l'aspect pratique et l'aspect éducatif.

Le journal d'apprentissage a été défini par de nombreux auteurs. En rassemblant différents extraits de définitions, le journal se présente comme un document écrit à la main ou électronique (Denton *et al.*, 2006) permettant de noter des événements (Boud, 2001; K.

Thorpe, 2004), des expériences (Fakude et Bruce, 2003; Varner et Peck, 2003) et des apprentissages réalisés (Hays, 2004; Paterson, 1995). L'aspect personnel, le définit comme un recueil qui reflète des attitudes, des sentiments (Callister, 1993) ou une forme d'expression (Boud, 2001). Wong *et al.* (1995) introduisent dans leur définition du journal l'initiation au processus cognitif d'analyse personnelle d'une expérience. D'autres (Williams et Wessel, 2004) y ajoutent qu'il est l'acte non seulement de décrire un événement et de réagir quant à celui-ci, mais aussi de procéder à une activité de réflexion sur les comportements et les apprentissages futurs pour une situation semblable. Le journal est aussi un outil d'évaluation personnel (Burnard, 1988), pouvant développer la perspicacité et la prise de conscience chez son utilisateur (K. Thorpe, 2004) favorisant ainsi l'introspection. Selon Mazur (2008), il encouragerait aussi la réflexion par l'analyse et l'interprétation d'une situation pour une croissance personnelle.

Le journal d'apprentissage comportant différentes facettes, nous les avons regroupées dans une définition. La définition théorique du journal d'apprentissage est : Écrit descriptif d'une expérience/événement pour engager le rédacteur dans un processus de réflexion personnelle et d'analyse professionnelle d'une situation. Son but est de favoriser un apprentissage actif et significatif chez l'utilisateur et de développer sa capacité de retour et de prise de conscience d'une situation. Ce processus d'écriture permet de développer des aptitudes de réflexion pour améliorer la prise en charge de situations futures. Nous croyons qu'il est important d'introduire à la définition le processus cognitif de l'étudiant, car il favorise le développement du jugement chez les nouveaux professionnels pour les rendre aptes à interagir dans leur milieu de soins. Cette réflexion, selon nous, devra être présente sur deux

plans : la réflexion personnelle, les sentiments, les pensées ou les émotions et la réflexion professionnelle, les justifications des décisions, l'intégration des notions théoriques ou la modification de la pratique. Au cours de leur profession, les futures infirmières auront toujours recours à leur jugement et seront portées à réfléchir dans de nombreuses situations différentes dans le but d'offrir des soins de qualité et d'améliorer leur pratique. De plus, elles devront s'appliquer dans un travail cognitif de réflexion sur leur pratique, ce qui demande chez elles une formation spécifique, basé sur le développement de leur autonomie (S. Thorpe, 2003).

Pour atteindre certains objectifs de la profession, les programmes en sciences infirmières font usage du journal d'apprentissage de différentes façons. Voici celles fréquemment reprises par les écrits sur le sujet. Premièrement, il est généralement utilisé comme un outil d'apprentissage visant à favoriser le développement de la pensée réflexive et le processus cognitif (Burnard, 1995; Craft, 2005; Fakude et Bruce, 2003; Kok et Chabeli, 2002; Simpson et Courtney, 2007). Deuxièmement, il sert comme instrument d'évaluation formative ou certificative (Creme, 2005). Finalement, il est utilisé comme un outil de compte rendu « *debriefing* » de situations vécues en pratique clinique et il facilite l'adaptation à des situations ayant déclenché une réponse émotionnelle et perturbante (Boud, 2001; Cashell, 2010; Craft, 2005).

En somme, le journal d'apprentissage s'inscrit dans plusieurs programmes de formation et plus précisément, depuis au moins trois décennies en sciences infirmières. Son utilisation fréquente dans ces programmes pour stimuler le processus cognitif et ultimement le développement de compétences rend ce sujet digne d'intérêt pour la formation de

professionnels. Un aspect motivant et non négligeable à son utilisation est, sans doute, sa capacité à revêtir en un tout, l'apprentissage personnel et professionnel nécessaire aux futures infirmières pour développer leur identité professionnelle. Une fois décrit, il est maintenant incontournable de situer et de comprendre l'impact du journal pour la formation à l'aide d'écrits scientifiques.

### **Journal d'apprentissage : écrits scientifiques**

À la suite d'une recherche dans les bases de données, trois recensions d'écrits, produites au cours des cinq dernières années, en lien avec le journal d'apprentissage ont été trouvées. Deux de ces recensions font référence à la formation en sciences infirmières (Blake, 2005; S. Epp, 2008) et une autre (Denton *et al.*, 2006) à l'éducation médicale. Malgré que ces recensions aient utilisé les mêmes bases de données pour la recherche d'articles, telle que MEDLINE, OVID, ERIC, CINHALL, elles se distinguent l'une de l'autre par divers critères d'inclusion. Nous survolerons pour chacune des recensions leur méthode, leurs résultats et leurs recommandations pour la recherche. Ces recensions sont présentées en ordre chronologique de publication.

La recension de Blake (2005), réalisée en sciences infirmières à l'Université de l'Ohio, avait pour buts de « faire une revue de la littérature liée à l'écriture du journal et à la pratique réflexive et d'identifier comment elle peut être bénéfique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. » (p.1, traduction libre). L'auteure souhaitait limiter la recherche d'articles à ceux publiés entre les années 2000 et 2005, mais en raison du manque de documentation récente et de la richesse des écrits antérieurs, elle a étendu celle-ci aux années 1985 à 2005. Il est mentionné que les articles recensés étaient surtout de type qualitatif, tandis que peu



d'entre eux étaient de type quantitatif; malgré cela, le nombre des études retenues ne figure pas dans l'article. Il appert qu'il y a un manque d'information sur la sélection des articles de la recension, conséquemment, la compréhension du processus est difficile.

En lien avec le but de la recension, les résultats de Blake (2005) font ressortir neuf bénéfices de l'écriture d'un journal. Ces bénéfices sont : 1) de découvrir la signification d'une situation, 2) de permettre la connexion entre la théorie et la pratique, 3) d'inculquer les valeurs de la profession, 4) de recevoir une rétroaction des pairs, 5) de réfléchir sur la pratique, 6) d'augmenter l'interaction avec l'enseignant, 7) de développer des habiletés affectives et 8) de développer des habiletés dans la résolution de problèmes et 9) de prendre soin de soi. En plus des thèmes émergeant des articles, l'auteure expose certaines observations, surtout en lien avec l'évaluation via le journal, sans toutefois faire de distinction entre l'évaluation formative ou certificative. Comme outil d'évaluation, le journal est jugé acceptable, car il permet de guider les étudiants dans leur processus d'apprentissage; il s'agirait de l'évaluation formative. Cependant, Blake (2005) affirme que l'évaluation nuit à la créativité des étudiants; il s'agirait de l'évaluation certificative. De plus, elle met en évidence une citation de Ross (1998) qui recommande aux directeurs de programme et aux enseignants d'être prudents lors de l'utilisation du journal comme un outil d'évaluation. En effet, il s'avère nécessaire d'aider les étudiants à comprendre l'intérêt de cet outil dans leur formation, autant qu'il est imputable aux monitrices de le lire attentivement et de donner des rétroactions (Blake, 2005). L'utilisation du journal par des étudiants aurait comme principal avantage de faire le lien entre la théorie et la pratique et de leur faire découvrir, par un processus réflexif, la signification de leur action.

La recension de Blake (2005) dresse un bref aperçu des bénéfices de l'utilisation du journal d'apprentissage en sciences infirmières. On note aussi la congruence de l'évaluation sous forme de rétroaction. Toutefois, l'évaluation certificative resterait encore controversée selon l'auteure. En accord avec d'autres auteurs (Connor-Greene, 2000; Landeen, et al., 1995; Sutton, et al., 2007), elle réitère la nécessité de réaliser des études sur le journal d'apprentissage, et particulièrement de combler le manque de recherches quantitatives.

Effectuée au département de médecine de l'Université du Maryland, la revue narrative de Denton et al. (2006) avait pour but de résumer la littérature scientifique portant sur le journal de bord, la forme qu'il prend et sa fonction, et de critiquer sa justesse et son sérieux. À partir de mots-clés, « *Logbook* », « *log* », « *student* », « *medical education* », « *encounter log* », et de leur combinaison, les auteurs ont soumis les 73 articles trouvés à des critères d'inclusion. Les articles devaient être écrits en anglais et avoir été publiés entre 1980 et 2004. De plus, l'étude devait discuter de l'utilisation du journal de bord et inclure seulement les étudiants de premier cycle en médecine, excluant tout autre professionnel de la santé. Cinquante (50) articles respectant ces critères de sélection ont été analysés.

De la révision des articles, cinq thèmes ont émergé. La description et la faisabilité « *feasibility* » (27), la fidélité et le taux de journaux complétés « *completeness* » (14), l'utilité pour la formation des étudiants (11), l'utilité pour l'évaluation de programme (26) et les conséquences du journal de bord. (2). Denton et al. (2006), notent que plusieurs questions restent toujours en suspend, notamment sur la façon par laquelle le journal favoriserait la réflexion, de même que la procrastination des étudiants à rédiger le journal de bord. En effet, les auteurs notent le taux de rédaction du journal comme variant de 58 à 90 % selon l'article.

Cette observation amène les auteurs à croire que les étudiants pourraient voir le journal comme une surcharge de travail. Dans un autre ordre d'idée, les auteurs relèvent que le journal peut être un outil de réflexion pour les étudiants et les enseignants, mais les écrits recensés ne leur ont pas permis d'éclaircir cette affirmation plus en profondeur.

Il faut noter que le journal de bord en éducation médicale a des caractéristiques différentes du journal d'apprentissage en sciences infirmières, notamment en raison de l'intérêt porté au diagnostic et au cheminement pour y arriver, plutôt qu'à la situation de soins. Denton *et al.* (2006) définissent le journal comme « une méthode par laquelle les étudiants en médecine documentent leur expérience d'apprentissage » (p.154, traduction libre). Cette définition ne comporte pas l'aspect personnel de l'outil, comme quoi uniquement la situation présentée et le choix d'un diagnostic sont la clé de l'apprentissage avec le journal. À notre avis, cette recension soulève des points intéressants. Par contre elle se fait discrète sur la compréhension globale des données, telles que le processus réflexif et les raisons de la sous-utilisation de l'outil par les étudiants.

La dernière recension a été la pierre angulaire de ce mémoire, puisqu'elle a été réalisée au Canada, en sciences infirmières en pratique clinique, donc elle est fortement en lien avec notre étude. Epp (2008) de l'Université de Colombie-Britannique à Okanagan a publié une recension des écrits sur la valeur de l'écriture d'un journal réflexif dans la formation en sciences infirmières. Le but de cette étude était « d'explorer les recherches offrant un soutien à l'utilisation du journal réflexif en sciences infirmières comme un outil pour encourager les étudiants dans un processus réflexif » (p.1381, traduction libre) Par la recherche de mots-clés, « *reflective journal* », « *journal writing* », « *reflective practice* », « *undergraduate education* »,

« *clinical education* » et « *nursing education* » dans les bases de données (*tous les sites de OVID, tous les hôtes de EBSCO et dans Blackwell Synergy*), 150 résumés ont été révisés. La sélection des articles s'est faite considérant l'année de publication, entre 1992 et 2007, devait être de type quantitatif, qualitatif ou mixte, devait inclure l'écriture d'un journal réflexif dans un contexte de cours pratique et les participants des études devaient être des enseignants ou des étudiants de premier cycle. Au total, neuf articles ont été sélectionnés selon ces critères. Ils ont ensuite été regroupés selon quatre thèmes soit : 1) l'usage du journal par les enseignants (2), 2) la perception des participants, enseignants ou étudiants de l'utilisation du journal réflexif (3), 3) l'innovation d'utilisation du journal en enseignement « *teaching innovation* » (1) et 4) l'atteinte d'un niveau de réflexion (3).

Epp (2008) souligne que ces études ne fournissent qu'une faible évidence pour soutenir l'utilisation du journal comme outil pédagogique. Connaissant l'étendue de l'utilisation du journal d'apprentissage, cette remarque véhicule une problématique saisissante. En plus du faible soutien, l'auteure insiste sur l'importance d'intégrer les étudiants dans les recherches sur le journal afin de connaître, leurs expériences et leurs perceptions. Epp (2008) affirme : « [qu'] il est nécessaire de connaître les perceptions des étudiants afin de mieux structurer et d'utiliser cet outil dans la formation de professionnels. » (p. 1379, traduction libre).

En considérant ces trois recensions des écrits, le journal peut être considéré comme un outil utile pour intégrer la théorie à la pratique et rendre les étudiants actifs dans leur apprentissage (Blake, 2005), comme le veut l'approche par compétences en lien avec le modèle conceptuel de McGill. En revanche, les lignes directrices doivent être claires pour permettre aux étudiants de comprendre leur tâche et du même coup leur donner l'envie

d'utiliser l'outil dans leur formation (Denton *et al.*, 2006). Par ailleurs, la pratique réflexive s'inscrivant dans les compétences à développer en sciences infirmières (S. Epp, 2008), ce thème mérite une attention dans la description du journal d'apprentissage. De plus, nous notons l'intérêt porté envers le point de vue des étudiants, ceux-ci prenant une place importante dans l'acceptation et l'utilisation de l'outil (Denton *et al.*, 2006) et dans la nécessité d'être intégrés aux recherches futures (S. Epp, 2008). En ce sens, les perceptions d'étudiants de l'utilisation du journal d'apprentissage pourront offrir des pistes pour guider les enseignants et les directeurs de programmes sur les principes et les stratégies qui serviraient à le rendre plus efficace et à obtenir les résultats désirés (S. Epp, 2008).

La combinaison de ces recensions dresse un portrait général du journal d'apprentissage dans la formation de professionnels. Il est donc possible de juger de la pertinence d'une étude sur le journal d'apprentissage dans un contexte de formation pour les sciences infirmières au Canada, en particulier à partir du point de vue des utilisateurs, les étudiants.

Après avoir examiné les études sur le journal d'apprentissage, nous nous attarderons à celles qui portent sur la pratique réflexive, un processus devenu central dans la formation infirmière (Epp, 2008). Avant d'examiner les recherches, nous décrivons le processus de la réflexion.

### **Processus de la réflexion : description**

Dans la littérature scientifique, on reconnaît les termes, pensée réflexive « *reflective thinking* » (Kok et Chabeli, 2002; Mazur, 2008; Pavlovich, 2007; K. Thorpe, 2004), pensée

critique « *critical thinking* » (Craft, 2005; Simpson et Courtney, 2007) ou pratique réflexive « *reflective practice* » (Blake, 2005; Burnard, 1995) pour nommer le processus de réflexion qui est lié à la pratique infirmière. Bien qu'il y ait quelques appellations différentes, leur sens n'en est pas moins semblable. Plusieurs auteurs ont émis leur propre définition. Spécifiquement, Ruth-Sahd (2003) définit la pratique réflexive comme étant l'action de revenir sur une situation vécue et d'en prendre conscience pour l'améliorer ou encourager l'apprentissage professionnel. En 2005, Boud la décrit comme un processus d'exploration de son expérience pour apprendre de nouvelles connaissances. En regroupant les écrits, la réflexion peut être définie comme un processus intellectuel (Williams et Wessel, 2004) qui a pour but d'explorer (Boud, 2001), clarifier, créer (Kok et Chabeli, 2002), examiner et analyser (K. Thorpe, 2004) une expérience vécue, ceci dans l'objectif d'atteindre une nouvelle compréhension d'une situation (Boud, 2001; Fakude et Bruce, 2003). Aussi, la réflexion permet de modifier la perception de l'utilisateur (Fakude et Bruce, 2003) ce qui favorise son apprentissage (Boud, 2001). Néanmoins, selon Thorpe (2004), il serait préférable pour la discipline infirmière d'avoir une définition commune du processus de la réflexion.

### **Processus de la réflexion : écrits scientifiques**

Il importe d'aider à développer le processus de la réflexion dans la formation de professionnels. Malgré qu'il est aisé de prétendre que nous savons tous réfléchir, il est difficile d'expliquer le processus mental et quand il est utilisé. En ce sens, Cashell (2010), dans une étude mixte, a exploré la compréhension du concept de la réflexion, auprès de thérapeutes en radiation (N=299). Les données, provenant de deux groupes de discussion (n=16), rapportent qu'ils utilisent principalement la réflexion pour évacuer leur stress, comme un mécanisme

d'adaptation (coping) à des situations difficiles, de développement professionnel ou d'atteinte de buts fixés et 75 % des participants considèrent la réflexion utile et nécessaire à leur profession. Il apparaît toutefois que ces résultats proviennent d'un échantillon de professionnels et non d'étudiants, ce qui modifie la raison de l'utilisation de la réflexion; le journal ayant un aspect obligatoire en milieu académique. Lors de l'analyse d'entrevues semi-structurées, réalisées auprès d'enseignants en sciences infirmières (n=12), Burnard (1995), dans son étude qualitative descriptive sur l'exploration de la perception d'enseignants, met en évidence que ceux-ci définissent la réflexion dans le sens d'un retour sur une expérience clinique et dans le sens de réfléchir à ses actions, comparativement aux thérapeutes, de l'étude de Cashell (2010), qui l'associent surtout à l'analyse de situations difficiles. De plus, les enseignants ajoutent que la réflexion signifie s'informer dans la littérature pour faire des liens avec la situation, résultat qui concorde avec les observations notées par Blake (2005). Dans le cadre de ces études, les modalités d'utilisation du journal varient : certains demandent des entrées au journal lors de situations troublantes alors que d'autres l'utilisent pour tous types de situations. Prendre le temps de revenir sur un événement pour en évaluer les actions permettra d'avoir un comportement différent dans une situation semblable. De plus, consulter des ouvrages de référence permettra à l'étudiant de confirmer son choix d'intervention ou d'identifier celle qui aurait dû être.

Afin de clarifier le processus de la réflexion, certains auteurs (Fakude et Bruce, 2003; Richardson et Maltby, 1995; Wong *et al.*, 1995) ont recours à des instruments de mesure. Ces instruments sont généralement des échelles à divers niveaux qui présentent la structure que devrait avoir le processus de la réflexion, mais il demeure encore difficile de quantifier la

réflexion. Wong *et al.* (1995) se sont associés pour tenter de développer et de tester un système de codification pour l'évaluation de la réflexion à l'aide du journal d'apprentissage. Deux instruments ont été choisis pour construire cette codification. Premièrement, le processus de réflexion de Boud *et al.* (1985) qui comporte six catégories : sentiments, association, intégration, validation, appropriation et résultat de la réflexion. Deuxièmement, le modèle de réflexion de Mezirow *et al.* (1990) qui comporte trois niveaux, « *reflector* », « *non-reflectors* » ou « *critical reflectors* ». La combinaison des outils, en tant que cadre de référence, permet selon les auteurs de décrire le processus de réflexion.

Dans leur étude descriptive, Richardson et Maltby (1995) ont utilisé l'outil de Powell (1989) pour connaître le degré et le niveau de réflexivité d'étudiants en pratique clinique communautaire. Cet outil élaboré pour la formation en sciences infirmières a été adapté de la version originale de Mezirow (1981). Powell (1989) présente dans l'outil modifié deux catégories de réflexivité qui englobent six niveaux. Premièrement, la prise de conscience représente les niveaux 1 à 4 : 1) la description de son expérience, 2) l'expression de sentiments, 3) l'évaluation des activités de soins et 4) la prise de conscience de la valeur du jugement et de la nature subjective. Puis nous retrouvons la prise de conscience critique qui regroupe les 2 autres niveaux : 5) l'identification du besoin d'apprentissage et 6) la démonstration d'un apprentissage par l'expérience. Néanmoins, Richardson et Maltby (1995) suggèrent de plus amples études pour tester la validité et le degré de fiabilité de l'outil de Powell. C'est d'ailleurs en raison du manque de validation que Wong *et al.* (1995) n'ont pas utilisé cet instrument dans leur étude.



Dans une étude plus récente réalisée à l'Université de Witwatersrand en Afrique, Fakude et Bruce (2003) ont examiné l'utilisation de l'écriture dans un journal comme une stratégie pour réfléchir sur une expérience clinique. Pour y arriver, les auteurs se sont servis d'un instrument basé sur le cycle de réflexion selon Gibb, divisé en six étapes, décrites dans Palmer *et al.* (1994). Les six étapes sont : 1) description de l'évènement/expérience; 2) exploration de sa pensée et de ses sentiments; 3) évaluation des points positifs/négatifs; 4) analyse de sa propre interprétation de l'évènement; 5) exploration des actions alternatives; 6) description de la réponse future dans des situations semblables. Il semble donc que le journal d'apprentissage peut être utile pour diagnostiquer le niveau de réflexion pratique des étudiants (Wong *et al.*, 1995).

À l'aide de l'outil de Powell, Richardson et Maltby (1995) ont assemblé des données provenant de 30 journaux sélectionnés aléatoirement parmi ceux des étudiants qui ont consenti à participer à leur étude. Selon les données descriptives obtenues, la majorité des extraits dans les journaux démontrent un faible niveau de réflexion. Les étudiants maîtriseraient donc la description de la situation et de leur sentiment, mais ne seraient pas en mesure de réfléchir au-delà de l'évaluation de leur activité de soins. De plus, six étudiants sur trente n'excèdent pas le troisième niveau de réflexivité dans les divers extraits de leur journal. Toutefois, il est noté que 22 étudiants sur les 30 ont atteint au moins à une reprise dans leur journal le niveau six, qui est la démonstration d'un apprentissage par l'expérience. L'échantillon doit être pris en considération dans ces résultats, puisqu'il est difficile d'apprécier, combien d'entrées de journal ont été analysées dans les 30 journaux étudiés. Néanmoins, en échangeant leurs résultats d'analyse, appelée la double vérification, les auteurs nous assurent

de la fiabilité de leur étude. Parallèlement, l'étude quasi expérimentale de Fakude et Bruce (2003), dans laquelle ont été analysées 68 entrées de journal, provenant d'étudiants en première année des sciences infirmières, révèle que plus de 50 % des étudiants ont atteint le niveau 5 du cycle de Gibb soit l'exploration des actions alternatives.

L'étude de Mallik (1998, cité par S. Epp, 2008), menée dans dix écoles de soins infirmiers, du Royaume-Uni et de l'Australie, a révélé que le journal est l'outil d'apprentissage le plus utilisé pour aider les étudiants à réfléchir sur leur pratique clinique. La combinaison du journal et de la réflexion s'avérerait être une voie pour aider les étudiants à devenir de meilleurs professionnels de la santé (Burnard, 1995) et les rendre capables de prendre des décisions de façon indépendante (Fakude et Bruce, 2003) dans leur expérience clinique.

L'utilisation du journal d'apprentissage amène l'étudiant à revenir sur une situation, à l'analyser et ultimement à faire un apprentissage de cette réflexion. Cependant, la conclusion quant à l'efficacité du journal d'apprentissage à favoriser la réflexion n'est pas encore définitive. Fakude et Bruce (2003) ont fait la comparaison de deux groupes d'étudiants d'une institution privée, de l'Afrique du Sud, en sciences infirmières. Le groupe expérimental composé de 20 participants devait utiliser le journal comme stratégie de réflexion. Le groupe contrôle composé de 23 participants, n'a pas utilisé le journal; le type d'enseignement utilisé pour ce groupe n'est pas précisé. Pendant huit semaines, les participants du groupe expérimental ont reçu la consigne de faire une analyse d'une expérience par semaine dans un journal. Suite à cette période, les deux groupes (expérimental et contrôle) ont été soumis à un exercice clinique pour permettre de faire le lien entre l'utilisation du journal et leur capacité d'apprendre l'analyse réflexive. La comparaison entre les résultats obtenus de l'analyse des

journaux et de l'exercice clinique, du groupe expérimental ( $n=20$ ), ne démontre aucune différence significative. Par la comparaison de l'exercice entre les deux groupes, nous découvrons que pour les cinq premiers niveaux, il n'y a pas de différence significative avec un  $\alpha=0.05$ . L'unique différence significative est pour l'étape 6, du cycle de réflexion de Gibb : Réponse future dans une situation semblable. Avec un niveau de signification de  $\alpha=0.01$ , les auteurs retrouvent une différence significative pour l'étape 5 : exploration d'alternative à l'action. Devant ces résultats, Fakude et Bruce (2003) concluent que l'utilisation de l'écriture d'un journal n'est pas liée à l'amélioration de l'apprentissage du processus réflexif. Cette conclusion va à l'inverse de celle de Richardson et Maltby (1995), dans un contexte de pratique communautaire en sciences infirmières, qui affirment que l'utilisation d'un journal encourage la réflexion et l'apprentissage.

Selon les études, la possibilité de relier le processus réflexif au journal est possible puisqu'en écrivant, les étudiants peuvent faire un retour sur leur pratique clinique (Burnard, 1995), exprimer leurs perceptions, leurs observations, leur critique et leur analyse d'une expérience de soin (Boud, 2001; Pavlovich, et al., 2009; Simpson et Courtney, 2007), développer leur capacité de réflexion (Mills, 2008) et se former à la contextualisation comme le veut l'approche par compétences. D'autres études nécessitent d'être poursuivies sur le développement du processus réflexif par l'entremise du journal afin de confirmer les résultats obtenus par les études explorées précédemment.

### **Journal, outil d'évaluation**

La seconde utilisation du journal identifiée dans les études est celle de l'évaluation de l'apprentissage des étudiants. Selon les études (Blake, 2005; Burnard, 1988; Creme, 2005;

Richardson et Maltby, 1995; Williams et Wessel, 2004; Wong *et al.*, 1995), le contenu du journal d'apprentissage peut être évalué de façon formative, par de la rétroaction, ou de façon sommative par l'attribution d'une note. Toutefois, il semble que les programmes s'accordent peu sur l'utilisation de l'évaluation certificative, chacun adoptant une évaluation différente. Entre autres, il y a la méthode dichotomique, qui consiste à donner simplement la mention « succès » ou « échec » ou la méthode structurée qui s'appuie sur des consignes et des critères formulés par le programme. (Sutton *et al.*, 2007). Ainsi, la décision d'utiliser le journal comme un outil d'évaluation n'a pas fait encore consensus.

La méthode structurée demande une définition appropriée des lignes directrices du journal d'apprentissage pour faciliter le processus de rédaction par l'étudiant et leur permettre de connaître les critères exigés, qui seront évalués par la monitrice (Klimczak, 2002; Mazur, 2008; Sutton *et al.*, 2007). De plus, la définition claire des lignes directrices aurait une influence sur l'utilisation du journal d'apprentissage de même que sur l'apprentissage réalisé avec l'aide du journal (Klimczak, 2002). Considérant ce fait, il serait intéressant de voir plus fréquemment de mentions, dans les études, des lignes directrices. La mention des lignes directrices et de leur clarté dans les études sur le sujet permettrait de mettre les résultats en perspective. Ainsi, il serait intéressant de pouvoir mettre en lien les résultats avec la clarté des consignes données aux étudiants au point de départ de l'utilisation du journal. Pour cette raison, des auteurs (Kok et Chabeli, 2002; Richardson et Maltby, 1995) recommandent aux enseignants d'être le plus explicites possible dans la création de ces lignes directrices pour favoriser la compréhension des attentes face au journal d'apprentissage. Pourtant, l'étude qualitative de Burnard (1995), qui avait pour but d'explorer la perception d'enseignants en

sciences infirmières au sujet de la réflexion, souligne qu'il n'est pas évident pour eux de choisir les bonnes lignes directrices, car pour donner de la liberté aux étudiants dans la rédaction de leur journal, les consignes et la structure ne doivent pas être trop restrictives.

L'étude quasi expérimentale de Connor-Grenne (2000) effectuée à l'Université de Clemson en Caroline du Sud portait sur l'utilisation du journal écrit comme une voie pour engager activement l'étudiant dans l'apprentissage théorique lors d'un cours en psychologie sur les différentes théories de la personnalité. Réalisée sur deux semestres, cette étude avait pour but de comparer trois groupes formés d'environ le même nombre d'étudiants ( $N=\pm 68$ ), possédant sensiblement les mêmes caractéristiques, soumis aux mêmes lignes directrices et évalués par les mêmes examens : un groupe d'étudiants ayant écrit dans un journal pour chacun des quinze théoriciens du cours, un groupe d'étudiants du second semestre, ayant écrit le même type de journal, mais pour seulement 5 des théoriciens de leur choix et un troisième groupe issu du semestre précédent l'étude, où le journal n'était pas encore utilisé comme stratégie d'apprentissage par l'auteur. Il note que les étudiants ont reçu une évaluation formative sous forme de rétroaction et de soutien chaque semaine sur la composition de leur journal. En accord avec cette pratique, Blake (2005) note qu'il importe de guider les étudiants dans le processus de rédaction et dans le développement de leur processus de réflexion.

Les résultats de l'étude de Connor-Greene (2000) suggèrent que le journal écrit accroît l'apprentissage et la rétention de connaissances des étudiants et les rend plus actifs lors des cours théoriques, un principe important de l'approche par compétences. Aussi, selon cette étude le journal encouragerait la compréhension et l'application des concepts, selon les résultats de la perception d'étudiants ( $N=124$ ) recueillis dans un questionnaire, utilisant une

échelle de 1 « *very much so* » à 5 « *not at all* », reçu à la fin de leur semestre d'étude. Apportant une nouvelle vision de l'utilisation du journal d'apprentissage, Connor-Grenne (2000) introduit cette stratégie pédagogique dans le cadre de cours théoriques, comparativement aux dernières études discutées qui étaient réalisées en contexte clinique. Cette étude pique l'intérêt puisqu'elle présente une nouvelle possibilité d'utilisation du journal et qu'elle indique une meilleure performance des étudiants (2 groupes  $N=±68$ ) qui ont écrit un journal lors de l'évaluation écrite sur les concepts du cours. Bien que concentrée davantage sur l'aspect cognitif qu'affectif, l'étude suggère que le journal d'apprentissage aurait possiblement sa place en cours théorique. L'article de Connor-Greene (2000) présente toutefois des lacunes. Le but de l'étude n'est pas clairement défini et il n'y a pas de mentions concernant les considérations éthiques. La description des participants est superficielle et générale, si bien qu'il est difficile d'apprécier les caractéristiques de l'échantillon. Il serait donc difficile de reproduire l'étude.

Étant une forme d'évaluation formative, la rétroaction des enseignants est une procédure courante lors de l'utilisation du journal. Dans leur étude, Richardson et Maltby (1995), ont mené un groupe de discussion auprès de 8 étudiants ( $N=8$ ) de 2<sup>e</sup> année en sciences infirmières; ces derniers avaient une vision optimiste des discussions et des rétroactions des monitrices lors de l'évaluation de leur journal d'apprentissage. Cependant, certains auteurs (Creme, 2005; Richardson et Maltby, 1995; Riley-Doucet et Wilson, 1997) font ressortir que dans certains cas, les étudiants démontrent la peur du jugement, la difficulté à être honnête et à exprimer leurs sentiments sur papier quand ils savent qu'il est lu par la monitrice. Cette crainte risque d'influencer l'apprentissage des étudiants, puisqu'ils sentiront le

besoin d'écrire ce que la monitrice veut lire (Landeem et al., 1995; Williams et Wessel, 2004) à défaut de leurs réelles compréhension et réflexion sur la situation. Certains étudiants préfèrent garder leur réflexion pour eux; d'autres se questionnent sur la raison d'écrire dans un journal s'il n'est pas lu et commenté (Creme, 2005). Devant ces commentaires, l'exploration des perceptions d'étudiants sur l'évaluation du journal d'apprentissage permettrait d'offrir des données intéressantes pour l'amélioration de son utilisation en formation infirmière.

Il s'avère difficile de prendre une décision quant à l'évaluation du journal d'apprentissage, car les étudiants admettent ne pas écrire dans leur journal, s'il n'y a pas obligation de le remettre (Richardson et Maltby, 1995). Kok et Chabeli (2002) font ressortir que certains étudiants complètent leur journal la veille de la remise, ce qui se résume souvent en une simple description des faits et à une sous-utilisation du journal. Cette affirmation est étroitement en lien avec les résultats des écrits recensés par de Denton et al. (2006), qui signifiaient que les étudiants n'inscrivaient principalement que le strict minimum demandé.

L'utilisation du journal d'apprentissage dans le cadre des cours théoriques comme dans l'étude de Connor-Grenne (2000) apporte un vent nouveau. Toutefois, qu'il soit utilisé dans un contexte théorique ou clinique, les lignes directrices sont primordiales à la bonne compréhension de la tâche par l'étudiant. Nous remarquons dans les études qui concernent l'évaluation du journal d'apprentissage, qu'il semble rester encore du chemin à faire, les données recueillies étant souvent contradictoires ou non significatives. De plus, lorsqu'il s'agit d'évaluation, les articles ne précisent pas s'il s'agit d'évaluation formative ou certificative.

## Perceptions d'étudiants

La nécessité d'explorer les perceptions de l'expérience d'étudiants de l'utilisation du journal d'apprentissage est recommandée (S. Epp, 2008; Langer, 2002). Bien que peu d'études se soient intéressées principalement à cette recommandation, certains auteurs (Boud, 2001; Burnard, 1995; Cashell, 2010; Craft, 2005; Hays, 2004; Klimczak, 2002; Kok et Chabeli, 2002; Pavlovich, 2007; Richardson et Maltby, 1995;) ont inclus dans leurs résultats la perception de participants et d'enseignants. Dans la section suivante, nous avons regroupé les données recueillies des études sous trois différents thèmes : l'environnement du journal, les perceptions positives et les perceptions négatives du journal. D'abord, nous présenterons les résultats d'une étude de maîtrise similaire à celle que nous avons entreprise.

Le mémoire de maîtrise de Klimczak (2002), réalisé à l'Université du Manitoba, s'est intéressé aux perspectives d'étudiants de 3e et de 4e années en sciences infirmières de l'utilisation du journal réflexif, tout comme la présente étude. Ayant réalisé des entrevues individuelles (N=10) et les ayant analysées, l'auteure a fait ressortir des thèmes pour répondre à la question « Quelle est l'expérience d'étudiants en sciences infirmières du journal réflexif écrit » (p.13, traduction libre). Le thème majeur en réponse à cette question s'est révélé être devenir un professionnel (*becoming professional*), explicité en trois sous-thèmes : l'apprentissage de la réflexion (*learning about reflexion*), de soi (*learning about self*) et du soin (*learning about nursing practice*). Les résultats révèlent que l'apprentissage avec le journal est influencé par les lignes directrices, l'interaction avec l'enseignant et les caractéristiques des étudiants, c'est-à-dire leur ouverture à discuter de leur expérience clinique positive ou négative. Les confidences des étudiants nécessitent que l'enseignant adopte une position qui



leur donne confiance (Epp, 2008) pour favoriser un environnement d'apprentissage. Le type d'expérience clinique et la charge de travail peuvent aussi influencer « devenir un professionnel » (Klimczak, 2002).

Par environnement, nous entendons l'atmosphère psychologique et émotionnelle qui entoure l'utilisation du journal d'apprentissage. Cet environnement regroupe tant les étudiants, les enseignants et les directeurs de programme. Comme cité précédemment, le journal réfère à des écrits souvent personnels, partageant des émotions et des pensées tant positives que négatives. Lorsque la personne est engagée dans un processus cognitif d'exploration de soi, elle a besoin de se sentir protégée de tout jugement (Boud, 2001). Comme mentionnée par les étudiants, cette transmission d'informations doit se faire dans une relation de confiance (Klimczak, 2002; Pavlovich, 2007) avec les enseignants, mais aussi avec leurs collègues (Klimczak, 2002). Dans l'étude de Burnard (1995), la perception des enseignants est semblable à celle des étudiants. Ils font ressortir l'importance du respect et considèrent que la personne est libre de ses choix et de l'expression de ses sentiments. Aussi, les études tendent à faire ressortir que les étudiants sont inquiets de savoir qui sera le lecteur de leur journal (Boud, 2001; Craft, 2005;). Cette affirmation renforce l'idée de relation de confiance. Dans Klimczak (2002), les étudiants désirent avoir un environnement ouvert au partage de leurs pensées pour les aider dans leur apprentissage. Cashell (2010) renforce l'idée de partage dans des groupes de discussions, cependant les utilisateurs préfèrent que ce soit lors de groupes informels, comme lors d'une pause, plutôt que lors d'un groupe formel. Richardson et Maltby (1995) décrivent ceci comme étant un environnement sécuritaire « *safe environment* ».

Les étudiants ont besoin d'avoir le sentiment d'être libres d'écrire (Hays, 2004) et la barrière à ce sentiment serait l'évaluation certificative du journal, selon Richardson et Maltby (1995).

Les utilisateurs du journal qui ont une perception positive affirment que cet outil leur permet un développement cognitif (Kok et Chabeli, 2002). En surcroît à l'apprentissage, quelques auteurs (Blake, 2005; Callister, 1993; Haddock et Bassett, 1997; Hays, 2004; Kok et Chabeli, 2002) affirment que c'est une stratégie adéquate pour intégrer la théorie à la pratique. Landeen, Byrne et Brown (1992) ont publié un article au sujet de l'impact du journal sur l'attitude des étudiants dans un milieu clinique en psychiatrie. Les résultats montrent un changement positif dans leur niveau de confort et dans leur collaboration avec la clientèle psychiatrique; cependant, les auteurs ne sont pas en mesure de conclure que le journal est le seul facteur responsable de ce changement. Dans l'étude qualitative de Klimczak (2002), les participants affirment, en entrevues individuelles, qu'avec l'utilisation du journal réflexif, ils prennent conscience des situations et de leur expérience et croient que cela les aide à devenir de meilleurs professionnels. Cela aurait comme impact de permettre de développer leur identité professionnelle et ainsi d'enrichir les soins offerts au patient.

Selon d'autres études (Klimczak, 2002; Kok et Chabeli, 2002; K. Thorpe, 2004), la perception négative du journal relève du fait que les étudiants qui rédigent le journal et les enseignants qui le lisent affirment qu'il consomme beaucoup de leur temps. Certains étudiants vivent de la lassitude à devoir rédiger des écrits chaque semaine, ressentent de la démotivation et se disent submergés par ce travail qui s'ajoute aux autres obligations de la pratique clinique (Denton, et al., 2006; Kok et Chabeli, 2002; Paterson, 1995; K. Thorpe, 2004). Concernant la fréquence d'écriture dans le journal, l'auteur Connor-Greene (2000) qui,

rappelons-nous, a comparé des groupes ayant utilisé le journal d'apprentissage dans un contexte théorique note que les étudiants qui ont écrit un journal seulement pour 5 théories ont augmenté leur performance académique générale pour ce cours, en comparaison des étudiants qui ont complété le journal pour toutes les théories de la personnalité; la performance académique étant appréciée par les résultats des étudiants aux tests d'évaluations du cours lors des deux semestres de l'étude. Cette conclusion, démontre que le nombre d'entrées de journal pourrait avoir une influence sur le rendement académique des étudiants, toutefois il serait nécessaire de comprendre ce résultat à la lumière du temps requis pour rédiger un journal et de la profondeur des entrées de journaux, dans les deux groupes. En faisant l'hypothèse que les étudiants qui ont réalisé 15 journaux au total ont eue une charge de travail supplémentaire, comparativement au second groupe, cela aurait pu affecter leur possibilité d'approfondir autant leur réflexion sur les théories à l'étude. Cette hypothèse pourrait justifier l'écart de leur performance académique lors des tests d'évaluations.

Selon Burnard (1995) et Mills (2008), les enseignants s'entendent pour dire que le journal est un outil efficace, mais en contrepartie certains étudiants le décrivent comme une nuisance et un outil inutile à leur formation. Kok et Chabeli (2002) conclurent toutefois que l'utilisation de lignes directrices précises diminue les perceptions négatives des étudiants. Nous pouvons aussi croire que l'évaluation formative diminue cette perception puisque les étudiants peuvent éviter de se concentrer sur la performance pour se tourner vers l'apprentissage.

Une seule étude de maîtrise s'est intéressée spécifiquement à la perception des étudiants. Les autres études tendent à faire ressortir quelques points positifs et négatifs que

les étudiants ont de l'utilisation du journal. Pour les deux parties, les étudiants et les enseignants, il est jugé demandant et nécessitant beaucoup de temps autant pour l'écriture que pour la correction. Cette exigence de temps a une répercussion sur les autres obligations du cours ou du stage clinique. Plus de données sur les perceptions des étudiants concernant le journal d'apprentissage pourraient informer les responsables de programmes dans une optique d'utilisation optimale dans le futur.

En conclusion, à la lumière de la présente recension des écrits, encore très peu est connu sur les perceptions des étudiants. Les résultats de la présente recherche s'ajoutent à ceux des études antérieures sur le journal d'apprentissage. Guidés par une vision des soins infirmiers selon le modèle conceptuel de McGill et par une approche par compétences (Tardif, 2006), les enseignants et les responsables de programmes pourront utiliser les données recueillies pour améliorer l'utilisation du journal d'apprentissage en formation infirmière au baccalauréat. Pour estimer la valeur des résultats de la collecte des données, la méthode doit être définie ainsi que le cheminement de l'étudiant-chercheur doit être compréhensible (Polit et Beck, 2008); le chapitre qui suit explique étape par étape la méthodologie utilisée pour cette recherche.

## Chapitre III – Méthode



Le présent chapitre décrit la méthodologie qui a été utilisée afin de réaliser cette étude. La méthode a permis à l'étudiant-chercheur de répondre à la question de recherche qui était: quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage? Le type d'étude, le milieu et les participants sont décrits. Le déroulement de l'étude incluant la collecte et l'analyse des données, de même que les considérations éthiques, la rigueur scientifique et les limites de l'étude sont ensuite présentées.

### **Type d'étude**

Cette étude est de type exploratoire qualitatif. Dans ce type d'étude, le chercheur adopte un regard pragmatique, interprétatif et ancré dans l'expérience de vie des participants (Marshall et Rossman, 2006). Ici, l'étude qualitative permet de comprendre l'expérience individuelle des étudiants de l'utilisation du journal d'apprentissage, à partir de leurs propres mots. En plus de permettre de répondre à la question de recherche, l'étude qualitative engage à l'utilisation des résultats pour provoquer un changement, une amélioration (LoBiondo-Wood et Haber, 2010). L'interprétation des résultats, de façon concrète et réaliste permettra d'ajouter des savoirs pertinents à la profession. Il est donc justifié d'examiner empiriquement l'utilisation du journal d'apprentissage auprès d'un groupe d'étudiants dans un établissement d'enseignement en sciences infirmières pour enrichir la formation d'une base scientifique (Fortin, 1996). Tel que Epp (2008) le souligne dans sa recension d'écrits, réalisée au Canada, il existe encore peu de recherches sur les perceptions d'étudiants de l'utilisation du journal d'apprentissage, ce qui a dirigé l'étudiant-chercheur vers le devis exploratoire et le désir de comprendre globalement l'expérience vécue (Polit et Beck, 2008). Ce choix permettra de

mieux saisir un sujet encore peu connu (LoBiondo-Wood et Haber, 2010). L'étude exploratoire qualitative à partir d'une collaboration directe avec les participants (Creswell, 2009) a permis l'appréciation globale et la meilleure compréhension du phénomène d'intérêt de la présente recherche (Polit et Beck, 2008).

### **Milieu et participants**

L'étude s'est déroulée à l'Université de Montréal qui offre un programme de baccalauréat en sciences infirmières. Le choix de l'établissement a été fait considérant que le programme a été élaboré selon l'approche par compétences et que le journal d'apprentissage est utilisé en stages cliniques, comme stratégie d'apprentissage. La population cible pour cette étude était l'ensemble des étudiants en sciences infirmières de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année ( $N \pm 172$ ), du premier cycle de la formation initiale, qui ont déjà utilisé le journal d'apprentissage dans le cadre de stages. Les étudiants de la 1<sup>re</sup> année n'ont pas été invités à participer en raison de leur peu d'expérience avec le journal dans leur formation.

L'échantillon de convenance a été composé des participants qui répondaient aux critères d'inclusion. Pour participer à l'étude, les étudiants devaient 1) être inscrit à un cours de la 2<sup>ième</sup> ou de la 3<sup>ième</sup> année du baccalauréat en sciences infirmières; 2) avoir utilisé le journal au cours de leur formation dans un contexte de pratique clinique, 3) comprendre le français et s'exprimer suffisamment dans cette langue et 4) démontrer un intérêt pour la présente recherche. Après une brève présentation en classe, les étudiants étaient libres de participer à l'étude. La taille de l'échantillon obtenu est de  $n=30$  étudiants de deuxième année et de  $n=22$  étudiants de troisième année, pour un total de  $N=52$ . Notre première intention était de recueillir 25 participants dans les deux années dans l'éventualité d'explorer les différences possibles



entre les deux groupes. Toutefois, conséquemment aux difficultés rencontrées lors de la période de recrutement, qui sera discuté sous peu, nous avons opté pour atteindre le nombre total de participants projeté sans différenciation des groupes, soit 50 participants (N=50).

### **Collecte des données**

La collecte des données a été réalisée à l'aide d'un formulaire de deux pages comprenant une mise en situation écrite suivie de questions ouvertes. Cet instrument a été développé pour la recherche à partir des thèmes qui sont ressortis de la recension des écrits. Cinq questions en ont émergé et ont été rédigées de façon à être claires et simples pour les participants (Polit et Beck, 2008). L'instrument a été révisé en collaboration avec la directrice de recherche.

Cette méthode de collecte a été choisie en considérant la rareté des écrits sur la perception d'étudiants en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage. En effet, le formulaire à compléter par les participants permet de rejoindre un échantillon plus grand que l'entrevue individuelle, et cela, dans un temps identique (Polit et Beck, 2008; Fortin, 1996). De surcroît, il permet l'anonymat du participant (Polit et Beck, 2008) rendant ce dernier plus à l'aise de discuter de ses sentiments et de sa perception, donc de répondre avec honnêteté. (Fortin, 1996). Pour pallier la désirabilité sociale le plus possible, il a été noté sur le formulaire que toutes les réponses sont bonnes et qu'il n'y en a pas de mauvaises.

À ce formulaire, s'ajoute une première page visant à recueillir des informations générales, telles que l'âge, le sexe, le nombre d'utilisations du journal, la formation antérieure et la qualité d'écriture en français (voir Appendice C). Ces données ont servi à décrire

l'échantillon. Le formulaire se présentait sur une page, recto-verso, et comportait la mise en situation qui invitait les participants à prendre le rôle d'un étudiant lors d'une réunion entre professeurs et étudiants de la Faculté et à faire part par écrit de leur perception et de leur opinion en répondant aux questions ouvertes sur le journal d'apprentissage (voir Appendice D). L'espace déterminé pour répondre aux questions a été jugé aléatoirement. Toutefois, il est important de permettre aux participants d'écrire leur réponse entière (Polit et Beck, 2008). En ce sens, une feuille supplémentaire a été remise à chaque participant pour lui permettre d'écrire plus d'informations au besoin ( $n=7$ ). La collecte des données a été effectuée par l'étudiant-chercheur le jour même où l'information en classe, basée sur le formulaire d'information, était donnée (voir Appendice E). Les participants prenaient de 30 à 45 minutes à compléter le tout.

### **Déroulement de l'étude**

*Période préparatoire.* Suivant l'approbation par un comité scientifique de la Faculté des sciences infirmières et l'obtention d'un certificat d'éthique du comité de la recherche des sciences de la santé (CERSS) (voir Appendice F) de l'établissement universitaire, une lettre a été envoyée à la vice-doyenne aux études de premier cycle de la Faculté des sciences infirmières pour avoir la permission de procéder à la collecte des données auprès des étudiants (voir Appendice G). Une rencontre avec la responsable du secteur clinique du programme a permis de prendre connaissance des lignes directrices données en regard du journal d'apprentissage et de comprendre le contexte de son utilisation. Une version papier de ce que les étudiants reçoivent comme consignes, dans le plan de cours de stage, a été remise à l'étudiant-chercheur. En préparation à la période de recrutement, une rencontre avec chacun

des professeurs responsables, du premier cours de la session, regroupant les étudiants de deuxième ou de troisième année au baccalauréat a eu lieu séparément. Celle-ci a été réalisée avec la directrice de recherche et a servi à introduire le but de la recherche aux professeurs responsables et leur rôle dans le processus de recrutement.

Le rôle du professeur responsable était de permettre à l'étudiant-chercheur, au début d'une période de cours, en très grand groupe (TGG), d'utiliser 15 minutes pour introduire la recherche à l'ensemble des étudiants du cours, notre population accessible (N=160 approximativement dans les deux cohortes). Les explications sur la recherche, telles que décrites dans le formulaire d'information, ont été données verbalement dans chacun des deux cours ciblés. Les étudiants désirant participer à l'étude ont été invités à demeurer dans la classe après le cours pour remplir le formulaire, et ce, en l'absence du professeur. Un délai de 60 minutes a été prévu pour répondre au formulaire, ce qui a été suffisant vu leur rendement.

*Recrutement.* L'étudiant-chercheur s'est occupé du recrutement des participants, car le contact personnel avec la population à l'étude a comme avantage d'augmenter le taux de participation et il permet de clarifier les questions au besoin (Polit et Beck, 2008). Le recrutement a suivi la séquence mentionnée ci-dessus. Toutefois en raison du manque de participants, soit seulement 10, deux étapes subséquentes de recrutement ont été utilisées :

*Étape 1.* La semaine après la période planifiée de recrutement, un message électronique a été envoyé aux professeurs responsables leur demandant de déposer une affiche sur un portail disponible aux étudiants de leur cours, soit *WebCT* (voir Appendice H). Cette affiche invitait, sur l'heure du dîner, les étudiants désirant répondre au formulaire à rejoindre l'étudiant-chercheur dans un local déterminé. Trois périodes de 1 heure chacune ont

été décidées en collaboration avec les professeurs responsables de cours, suivant ou précédant leur cours. L'étudiant-chercheur était présent pour clarifier les questions et pour recueillir les formulaires complétés. Certains participants ont invité leurs amis à participer. Après les périodes allouées, le nombre de participants était de 30.

*Étape 2.* Puisqu'il nous manquait des étudiants, en particulier de deuxième année, une deuxième étape de recrutement a été réalisée avec l'aide du professeur responsable du second cours de la session. Ce dernier a accordé 30 minutes au commencement d'une période de son cours. L'étudiant-chercheur a procédé au recrutement, remis en classe les formulaires aux participants volontaires et les a recueillis immédiatement. Les étapes du recrutement ont été réalisées sur une période de deux mois et ont permis d'atteindre le nombre global de participants souhaités plus deux (N=52).

### **Analyse des données**

L'analyse des données a été réalisée selon l'approche proposée par Creswell (2009) qui suggère cinq étapes :

*Étape 1 : L'organisation et la préparation de l'information pour l'analyse.* Lors de cette étape, l'étudiant-chercheur a retranscrit chacune des réponses du formulaire sur un document Word, même si celui-ci a été remis par messagerie électronique, de sorte que l'information pour l'analyse ait le même format. La transcription intégrale des réponses a été faite conservant la ponctuation et le style d'écriture du participant, mot entre parenthèses, gras ou majuscule. Paragraphe par paragraphe, l'étudiant-chercheur a vérifié la justesse de la

transcription et retournait au formulaire initial au besoin, par souci de clarification. Cette étape a permis une première appropriation des données recueillies.

*Étape 2 : La lecture de toutes les données.* La lecture des données a été faite à plusieurs reprises. Dans un premier temps, celle-ci a été faite question par question pour tous les participants. Dans un second temps, les réponses ont été lues dans l'ensemble pour chacun des participants. Une deuxième vérification de la transcription a été faite et les corrections ont été apportées, s'il y avait lieu, avec préoccupations de préserver le texte intégral du participant.

*Étape 3 : Le processus de codification des données.* Pour l'étape de codification des données, Creswell (2009) suggère le processus de Tesch (1990, p. 142-145) comprenant huit étapes : 1) faire la lecture de toutes les données écrites; 2) écrire le sens ou la signification de l'information pour quelques documents; 3) à partir des notes prises, faire une liste des thèmes ou des catégories; 4) en faire une abréviation et 5) attribuer un code. Cette codification est utilisée pour 6) organiser et annoter toutes les données. Une fois cette annotation complétée, 7) les thèmes ou catégories sont analysés, regroupés et simplifiés pour en diminuer le nombre. Finalement, suite à la décision des abréviations, 8) les données sont regroupées pour en faire une analyse préliminaire.

Le premier niveau d'analyse a été réalisé question par question. Suivant les huit étapes, décrites ci-dessus, le sens et la signification des réponses ont été inscrits. De plus, à l'aide de différentes couleurs, des mots ont été ressortis et annotés en marge du document. Une fois ces étapes terminées, tous les thèmes ont été inscrits dans un tableau de fréquence

pour visualiser l'utilisation de ces termes dans les formulaires. Le Tableau 2 présente un exemple du tableau de fréquences obtenu.

Cette étape a été effectuée question par question en différenciant les participants de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> année. Une seule marque était inscrite même si le participant mentionnait plusieurs fois le thème dans sa réponse. La première ébauche de ces thèmes a été classée en ordre croissant. L'étudiant-chercheur s'est imprégné une première fois des perceptions des participants et des thèmes, comme prévu par l'étape 4 : *L'émergence des thèmes ou des catégories à partir de la codification*. L'émergence des thèmes a suivi chaque niveau d'analyses de données subséquentes.

Tableau 2

Exemple du tableau de fréquences

Q1 : Apprentissage				
2 <sup>e</sup> année			3 <sup>e</sup> année	
1.	Réflexion/réfléchir	18	1.	Réflexion/réfléchir 14
2.	Évaluation personnelle	18	2.	Expliciter appréhension, sentiments... 8

Indépendamment, les thèmes ont été reproduits dans un second tableau de fréquence incluant cette fois le numéro du participant et les extraits associés comme le démontre le Tableau 3, ceci dans l'objectif de faciliter la recherche et éviter de devoir relire entièrement les textes pour retrouver le thème (Polit et Beck, 2008). Dans un premier temps, nous retrouvons l'extrait et à sa droite le code du participant entre parenthèses. Le premier chiffre représente

l'année et le deuxième représente le numéro du participant. En exemple, le participant (2.4) est donc un étudiant de 2<sup>e</sup> année à qui le code 4 a été attribué. À nouveau, l'analyse a été réalisée question par question et séparément entre les deux groupes. Ce premier niveau a généré 9 thèmes jugés principaux à ce moment de l'analyse.

Le deuxième niveau d'analyse a été fait sous une tout autre approche. Il a été réalisé en considérant toutes les réponses d'un seul participant. Cette analyse a été faite pour découvrir les thèmes forts et redondants et comprendre la perception unique de l'expérience du participant de l'utilisation du journal d'apprentissage.

Tableau 3

Exemple du tableau de fréquence #2

2 <sup>e</sup> année : formation initiale
1. Réflexion/réfléchir
Réflexion (2.1) (2.10) (2.16) (2.18) (2.20) (2.21) (2.25) (2.29)
Réflexion personnelle (2.11)
Réfléchir (2.2) (2.4) (2.10) (2.11) (2.19) (2.22) (2.25) (2.28) (2.30)
Prendre du recul (2.8)
[...]
2. Évaluation personnelle
Évaluer nos interventions (2.8) « analyser » (2.30)
L'efficacité de nos actions (2.9)
Analyser ses bons et mauvais coups (2.11) réfléchir sur ses bons et mauvais coups (2.19)
[...]

Ce procédé a permis d'avoir une seconde vision des perceptions des participants et de réfléchir sous un angle d'analyse différent. Le Tableau 4 illustre le deuxième niveau d'analyse. Chacune des colonnes représente l'essence de la réponse à une question spécifique.

On retrouve dans ce tableau le numéro du participant (2.4), comme décrit ci-dessus, de même que l'analyse en trois phases de l'ensemble de ses réponses aux cinq questions. La première phase a consisté à faire ressortir la perception du participant dans sa réponse spécifique à la question. Si l'étudiant répondait à une autre question dans sa réponse, celle-ci était notée dans la deuxième colonne, lors de la deuxième phase. Par exemple, le participant (2.4) a répondu à la question 3 dans sa réponse de la question 2; l'étudiant-chercheur inscrivait le thème en lien dans la deuxième colonne « sujet imposé » et le numéro de la question associé : « (3) ». Finalement, une phrase synthèse de la perception globale du participant a été écrite. Cette synthèse regroupe les éléments forts de l'analyse des réponses d'un participant.

Tableau 4

Exemple du deuxième niveau d'analyse des données.

	Q1=Apprentissage	Q2=Consignes	Q3=Pensée réflexive	Q4=Outil Évaluation	Q5= influence enseignant
2.4	Permet d'apprendre à <b>réfléchir</b> et à faire de <b>l'autocritique</b> . Il permet d'attribuer les points forts ou faibles. Il favorise <b>l'expression de la pensée</b>	Les consignes <b>encourageant la réflexion</b> . <b>Les sujets précis me bloquent</b> , donc je ne peux pas explorer ce que j'aurais voulu.	Compte tenu des sujets de rédactions, la <b>pensée réflexive</b> peut être ou ne pas être présente. Mais il n'est pas un aide pour le <b>jugement clinique</b> .	Il ne doit pas être évalué. Il est comme un <b>journal intime</b> qui contient nos expériences.	La monitrice devrait <b>poser des questions pour mieux comprendre</b> les écrits et <b>approfondir la pensée</b> des étudiants.
		Sujets imposés (3)			Jugement (5)
		Stage unique (3)			
	<b>Outil de réflexion et d'autocritique</b> de nos points forts et de nos points faibles. La monitrice doit faire attention de ne pas porter de <b>jugement</b> sur les écrits.				



La combinaison des deux niveaux et de leurs nombreuses étapes d'analyse minutieuse a permis à l'étudiant-chercheur de devenir complètement familier avec les données de sa recherche, objectif primordial de l'analyse de données d'une étude qualitative selon Polit et Beck (2008).

*Étape 5 : L'organisation narrative des résultats de l'analyse.* Le dernier niveau effectué a eu pour but de regrouper et d'organiser les données recueillies, dans les deux niveaux subséquents, à leur thème. Convenus avec la directrice de recherche, dans un processus d'échange actif de l'analyse des données, les thèmes principaux ont été réduits au nombre de 3. Une fois ces principaux thèmes définis, des extraits des réponses des étudiants ont été choisis pour les illustrer le mieux, et rassemblés sous forme de tableau. Puis le texte du chapitre 4 a été rédigé à partir de l'organisation des thèmes. L'interprétation des données suit cette analyse.

### **Rigueur de scientificité**

Dans le processus d'analyse qualitative, il est primordial de s'appuyer sur des critères de scientificité. Ces critères sont discutés par plusieurs auteurs (Creswell, 2009; Polit et Beck, 2008; Drapeau, 2004; Poupart et al., 1997; Fortin, 1996; Lincoln et Guba, 1985) et sont conçus pour traiter de la pertinence, de la véracité et de l'authenticité des résultats. Ceux-ci sont: la fidélité et la validité interne (crédibilité) et externe (transférabilité).

*Fidélité.* La fidélité d'une étude réfère à sa cohérence dans le temps (Miles et Huberman, 2003), au sérieux et au réalisme des résultats, c'est-à-dire que ceux-ci sont justes et sont issus d'un travail rigoureux d'analyse (Poupart et al., 1997; Lincoln et Guba, 1985).

Pour assurer la fidélité de notre étude, la question de recherche a été exposée clairement, les transcriptions ont été vérifiées à plusieurs reprises par l'étudiant-chercheur pour s'assurer qu'il n'y avait pas d'erreur (Creswell, 2009) et les résultats obtenus, avec notre instrument de collecte de données, ont été mis en relation avec la littérature sur le journal d'apprentissage. Comme il a été expliqué, le travail étroit avec la directrice de recherche dans l'analyse des données a permis une double vérification des codes et des thèmes, ce qui ajoute à la fidélité de cette recherche. De plus, lors de périodes de codéveloppement, initiées par ma directrice de recherche, nous avons présenté le tableau des thèmes et le chapitre des résultats à trois autres étudiants à la maîtrise, ce que Lincoln et Guba (1985) et Creswell (2009) nomment le « *peer debriefing* ». Cette procédure avait pour but d'obtenir de la rétroaction pour confirmer les thèmes, les sous-thèmes et leur niveau.

*Validité interne.* Ce critère représente la pertinence et la justesse de la description des étapes de la méthode et est aussi nommé « *crédibilité* » par d'autres auteurs (Drapeau, 2004; Poupart, et al., 1997; Lincoln et Guba, 1985). Dans ce chapitre, une attention particulière a été considérée pour décrire de façon explicite et détaillée la méthode, de sorte qu'il est aisé de suivre les étapes de l'analyse des données. Il serait donc envisageable pour un autre chercheur de refaire un processus similaire au nôtre, cela se justifie par le portrait authentique du travail effectué dans cette présente recherche. Par ailleurs, l'authenticité des résultats est corroborée par l'intégration parfois contradictoire des extraits des participants (Poupart, et al., 1997) qui démontre la valeur des résultats. En effet, il serait invraisemblable d'avoir une perception identique de chacun des participants.

*Validité externe.* Aussi appelée « *transférabilité* » (Miles et Huberman, 2003), la validité externe représente la possibilité de transfert des résultats dans un autre contexte. La description détaillée et compréhensible de la méthodologie est donc essentielle. Pour ce faire, nous avons dressé un portrait des participants de l'étude, qui reflètent la population d'intérêt, c'est-à-dire les étudiants en sciences infirmières qui utilisent le journal d'apprentissage dans leur stage clinique. En surcroît, le contexte de l'utilisation du journal par l'établissement universitaire de notre étude sera expliqué plus bas, ainsi que le contexte dans lequel l'étude a eu lieu. Ces différentes étapes ont permis de répondre au critère de la validité externe.

### **Considérations éthiques**

Le projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche des sciences de la santé (CERSS) de l'Université de Montréal (voir Appendice F), établissement où s'est déroulée la recherche, afin d'assurer la sécurité des participants et celle de l'établissement où se déroule la recherche (Creswell, 2009). Avant le recrutement, suite à une révision avec ma directrice de recherche, nous avons apporté des modifications mineures à notre étude quant à la mise en situation de l'instrument. Ces modifications mineures ont été soumises à nouveau au CERSS qui les a acceptés sans condition (voir Appendice F). Étant donné que les participants à cette étude n'inscrivaient pas leur nom sur l'instrument de collecte de données qu'ils choisissaient de compléter, le consentement écrit n'était pas nécessaire. Les participants ont reçu une copie du formulaire d'information sur l'étude, pour s'y référer en cas de besoin.

Les éléments présents dans le formulaire d'information (voir Appendice E) comprennent le nom du chercheur et ceux de l'établissement, le but de l'étude, la méthode de

collecte des données et la garantie de confidentialité. L'attribution d'un numéro de participant a été donnée aléatoirement et non par ordre de réception et aucun nom de participants ne figure sur les documents de la recherche. Aux diverses étapes de recrutement, l'étudiant-chercheur s'est assuré de ne pouvoir associer le nom de l'étudiant au formulaire complété.

Les données ont été analysées comme un tout et sont présentées globalement au prochain chapitre, comme dans toute publication qui pourrait découler de ce mémoire, de sorte qu'il n'est pas possible d'associer un participant à une réponse. Nous avons accordé toute l'importance nécessaire pour préserver l'anonymat et la confidentialité; les données recueillies ne pourront donc en aucun cas avoir un impact sur le dossier ou parcours académique d'un participant. Les participants ont reçu la même mise en situation et ont bénéficié du temps nécessaire pour remplir le formulaire de collecte de données.

La totalité des données sera conservée pour une durée de 7 ans par l'établissement institutionnel de l'étudiant-chercheur.

### **Limite de l'étude**

Les limites de la recherche sont surtout de type instrumental. L'utilisation du formulaire pour la collecte de données a ses avantages, mais aussi ses inconvénients. Selon Polit et Beck (2008), ce type de collecte des données comporte quelques désavantages. Premièrement, il peut y avoir un manque de clarté dans les questions, ce qui risque de rendre la réponse confuse ou inappropriée à la question, malgré la disponibilité de l'étudiant-chercheur pour répondre aux questions des participants.

Deuxièmement, Polit et Beck (2008) affirment qu'il est plus fréquent lors de l'utilisation de ce type de collecte des données, versus des entrevues, que les participants n'offrent aucune réponse à une ou plusieurs questions. Cette problématique deviendrait un handicap lors de l'analyse des données puisque la perception de certains étudiants serait incomplète. Lors de cette présente étude, il n'y a que 1.5 % des questions qui n'ont pas eu de réponse, ce qui est infime.

Enfin, l'utilisation d'un formulaire écrit peut avoir rejoint un sous-échantillon de la population cible. En effet, il est possible que les participants de l'étude présentaient une meilleure habileté à l'écrit et, par conséquent, partageraient une perception plus positive de l'utilisation du journal d'apprentissage.

La validité d'une étude est représentée par la justesse de l'utilisation d'un instrument en regard des résultats obtenus, résultats qui doivent répondre à la question de recherche (Fortin, 1996). Dans cette étude, l'instrument a été coconstruit par l'étudiant-chercheur et la directrice de recherche et ensuite confirmée par le comité d'approbation. Cependant, l'instrument étant à sa première utilisation et n'ayant pas été soumis à des tests préalablement, nous pouvons conclure qu'il s'agit d'une limite de l'étude.

## Chapitre IV – Résultats



Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de recherche qui proviennent de l'analyse qualitative des données recueillies auprès d'étudiants de deuxième et de troisième année d'un programme de premier cycle en sciences infirmières. En premier lieu, nous décrivons les participants à l'étude à l'aide de données descriptives, de même que les lignes directrices du journal d'apprentissage utilisées en pratique clinique, telles que présentées aux étudiants, pour saisir le contexte d'utilisation de l'outil dans le programme. En deuxième lieu, nous détaillons les thèmes et leurs sous-thèmes issus du processus d'analyse pour répondre à la question de recherche : quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage?

#### Description globale des participants

L'échantillon à l'étude était composé de cinquante-deux étudiants (N=52) inscrits au programme de premier cycle en sciences infirmières de l'Université de Montréal, qui se sont portés volontaires pour répondre à un formulaire sur l'utilisation du journal d'apprentissage. Plus spécifiquement, l'échantillon comprenait deux groupes, le groupe constitué de trente étudiants (n=30) de deuxième année et le groupe constitué de vingt-deux étudiants (n=22) de troisième année.

Le Tableau 5 expose les caractéristiques des participants. Ensemble, les participants des deux groupes étaient majoritairement (82 %) de sexe féminin; seulement 17 % étaient de sexe masculin. Ces proportions sont semblables à celle de la population étudiante en sciences infirmières.



Tableau 5  
Description globale des participants (N=52)

Participants	Écart d'âge	Sexe Fém/Masc (% Fém)	Autres formations universitaires(n)
2 <sup>e</sup> année (n=30)	19-26	23/7 (77%)	7
3 <sup>e</sup> année (n=22)	21-39	20/2 (91%)	9
Total	19-39	43/9 (83%)	16 (28%)

En effet, selon les statistiques de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ), sur l'ensemble des étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat en sciences infirmières, à l'automne 2010, la proportion des hommes était de 16 %. (OIIQ, 2010). L'âge moyen des participants de notre étude était 23,02 ans et l'écart s'étendait de 19 à 39 ans. Toujours selon les statistiques de l'OIIQ (2010), l'âge moyen des étudiants inscrits était 23,8 ans et l'écart d'âge variaient de 18 à 59 ans. Presque le tiers des participants (28 %) avaient débuté ou complété une formation, dans un autre domaine. Parmi ces domaines, nous retrouvons des baccalauréats connexes aux sciences infirmières, comme les sciences biomédicales, la nutrition, la kinésiologie (2), la biochimie (2), la physique et la biologie. D'autres ont quitté leur domaine, tels que la musique, le droit (2), l'environnement, la criminologie, les langues, les arts et les sciences ainsi que le design architectural pour s'inscrire dans le domaine de la santé. La formation antérieure de plusieurs participants peut expliquer l'étendue d'âge de 20 ans.

Concernant plus spécifiquement le journal d'apprentissage, la majorité des participants affirment avoir utilisé 3 fois et plus le journal d'apprentissage dans leur formation universitaire

(49), tandis qu'un participant ne l'avait utilisé que deux fois et deux autres l'avaient utilisé une seule fois. Lors de l'utilisation du journal, les lignes directrices reçues étaient principalement les mêmes pour 45 participants, tandis que seulement 4 disent qu'elles ont été différentes. Les différences retrouvées sont en lien avec la forme du journal, de non structurée en début pour terminer vers une forme plus structurée avec des questions et des thèmes précis. Finalement, nous avons demandé aux participants de situer leur habileté en français écrit selon quatre niveaux; et les résultats sont : très bonne (30), bonne (19), passable (3) et faible (0). Ces résultats avaient le potentiel d'influencer la perception du journal, mais il demeure que la majorité (49) situe leur habileté en français de très bonne à bonne. Nous pouvons donc conclure que les participants ont une bonne maîtrise de la langue française, spécifiquement lorsqu'il s'agit de l'écrire. Cette donnée confirme que notre échantillon représente un sous-échantillon d'étudiants qui performant à l'écrit, d'où la limite de notre étude quant à la possibilité d'une perception plus positive de l'utilisation du journal d'apprentissage.

#### Présentation du journal d'apprentissage

La Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal utilise le journal d'apprentissage dans son programme lors de stage clinique. Un journal est rédigé par chaque étudiant, sur une base hebdomadaire, qui le remet à sa monitrice, infirmière experte du milieu clinique de stage. Dans le guide distribué aux étudiants lors de la séance d'introduction au stage clinique, on peut lire que le but du journal d'apprentissage est de : « Permettre à l'étudiant de s'approprier son stage et d'analyser ses expériences dans une perspective de développement des compétences. De plus, il permet à la monitrice de mieux comprendre

l'expérience de l'étudiant, de lui fournir de la rétroaction, de le guider et le soutenir dans la construction progressive de ses compétences » (FSI, 2010).

Les lignes directrices du journal d'apprentissage inscrites dans le « *guide général des stages* » (FSI, 2010) sont remises à l'étudiant au commencement du stage. La définition du journal d'apprentissage est la suivante :

*« [...] outil de réflexion [...] [qui] permet à l'étudiante de s'approprier son stage et d'analyser ses expériences dans une perspective de développement des compétences. [...] permet aussi à [...] la monitrice de mieux comprendre l'expérience de l'étudiante, de lui fournir de la rétroaction, de la guider et de la soutenir [...]. » (p.4-5)*

Suivant cette description faite par le programme, voici les trois étapes de l'exécution du journal d'apprentissage. Le journal est ainsi utilisé comme un outil d'évaluation formative.

*« L'anticipation du stage («la réflexion avant l'action») [...] permet à l'étudiante de s'approprier son stage en identifiant [...] ses objectifs personnels d'apprentissage, ses défis, ses attentes, ses appréhensions et ses questionnements. »*

*«La pratique réflexive («la réflexion dans et sur l'action») [...] permet à l'étudiante d'analyser sa pratique dans le but de l'améliorer. Elle y compile [...] ses expériences les plus significatives [...] [en quatre étapes]. [La] description détaillée de l'expérience [...], [l'] analyse de l'expérience [...] [et] l'identification des stratégies de développement ou d'amélioration [...]. Cette démarche se termine avec la réalisation de nouvelles interventions intégrant les apprentissages réalisés. »*

*« Le retour sur l'expérience («la réflexion après l'action») [...] permet à l'étudiante de faire le point sur les apprentissages réalisés durant le stage et d'identifier les défis à relever pour la suite. Cette réflexion comprend : un retour sur les éléments anticipés au début du stage [et] une analyse du cheminement durant le stage en fonction des compétences visées [...]. » (p.5)*

## Thèmes issus du processus d'analyse

L'analyse des données a été réalisée suivant les étapes d'analyse qualitative selon Creswell (2009) décrites dans le chapitre III de ce mémoire. Cette analyse des données a permis de répondre à la question de recherche : quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage? Trois thèmes, regroupant 6 sous-thèmes, se dégagent de cette analyse : outil personnel (développement de soi), outil de communication (expression; interaction avec la monitrice) et outil d'apprentissage de la pratique (réflexion; développement professionnel; évaluation). Le Tableau 6 présente les thèmes en lien avec les différents sous-thèmes.

Tableau 6

Thèmes reflétant les perceptions d'étudiants en sciences infirmières

Quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage?		
1— Outil personnel	<b>Outil de développement de soi</b>	<u>Découverte de soi/ exploration de soi</u> <u>Croissance personnelle</u>
2— Outil de communication	<b>Outil d'expression</b>	<u>Liberté d'expression (sujets imposés)</u> <u>Outil d'extériorisation</u>
	<b>Outil d'interaction avec la monitrice</b>	<u>Outil de rétroaction/soutien</u> <u>Apprendre à connaître l'étudiant</u> <u>Outil structuré</u> <u>Impact de la rétroaction sur la motivation</u>
3— Outil d'apprentissage de la pratique	<b>Outil de réflexion</b>	<u>Outil d'introspection</u> <u>Outil d'autocritique</u> <u>Outil de rétroaction de l'étudiant</u> <u>Outil de résolution de problème</u> <u>Outil intégratif</u>
	<b>Outil de développement professionnel</b>	<u>Permet l'amélioration de la pratique</u> <u>Permet de développer son jugement clinique</u>
	<b>Outil d'évaluation</b>	<u>Autoévaluation</u> <u>Peur du jugement et honnêteté</u> <u>Type d'évaluation</u>

### *Outil personnel*

Tout d'abord, la moitié des participants (n=25) perçoivent le journal d'apprentissage comme un outil personnel. Les participants décrivent que le journal est utile pour eux-mêmes, comme l'est un journal intime dans lequel ils inscriraient leurs sentiments et leurs émotions. La perception du journal comme un outil personnel, privé, ressort davantage à la quatrième question du formulaire qui était : *certaines professeurs disent que le journal d'apprentissage devrait être utilisé comme un outil pour évaluer les étudiants en stage? Vous donnez votre avis en expliquant votre position.* À titre d'exemple, deux participants expliquent leur perception :

*Je ne crois pas que [l'évaluation] serait une bonne idée. Je perçois le journal d'apprentissage comme un outil personnel. Je le fais pour moi et non pour l'évaluatrice. (2.1)*

*Il me semble que le contenu du journal d'apprentissage est trop personnel pour permettre une évaluation juste, complète et objective. Il me semble que ce n'est pas un outil qui démontre l'acquisition de compétences techniques et professionnelles [...]. (3.6)*

### *Outil de développement de soi*

*Découverte de soi.* Le sous-thème à l'utilisation du journal d'apprentissage à titre d'outil personnel est le développement de soi. Les participants abordent la découverte de soi et la croissance personnelle en réponse au formulaire. Ils expriment qu'ils explorent leurs limites et leurs appréhensions dans certaines situations cliniques. D'autres reconnaissent leurs forces, leurs faiblesses, leurs sentiments et leurs émotions du moment.

*[...] le journal nous oblige à expliciter nos appréhensions face au stage, ce qui permet d'avoir une perception plus juste de nous-mêmes [...] (2.2)*

*Je crois que le journal permet à l'étudiant d'apprendre à se connaître lorsqu'il exprime ses craintes ses objectifs personnels ainsi que les moyens utilisés pour y arriver. (2.23)*

*Les journaux [d'apprentissage] sont efficaces pour en apprendre sur soi [...] (3.12)*

*En sachant et en reconnaissant nos acquis, il est évident de savoir où l'on s'en va. L'expression de nos sentiments et de nos émotions est la meilleure façon d'apprendre à se connaître. (2.22)*

Le développement de soi prend plusieurs formes. Un participant explique que l'utilisation du journal lui a permis une croissance personnelle l'amenant à être plus conscient de sa réaction face à la maladie des personnes qui l'entourent. Pour un autre participant, c'est à travers le journal d'apprentissage qu'il développe sa capacité à accepter de recevoir de la critique de la monitrice. Enfin, l'utilisation du journal a aidé un étudiant à amorcer des changements dans sa perception d'une expérience, telle que la mort.

*[...], le journal nous permet d'apprendre au sujet de nos propres émotions vécues dans des situations peu habituelles. Avant d'écrire un journal, je refoulais beaucoup mes émotions et j'étais moins conscient de ma propre personne dans les expériences de maladies des personnes que je côtoyais. (2.29)*

*On peut donc apprendre [...] à accepter de prendre les commentaires et les conseils de notre monitrice. (3.10)*

*Je me souviens avoir décrit mon expérience face au décès d'un patient dans le cadre d'un stage et que cela m'a aidé à développer une nouvelle perception et attitude face à la mort. (3.19)*

Le fait d'écrire un journal en lien avec les expériences de stage permet aux étudiants de prendre conscience de ce qui les touche et de ce qui leur pose un défi. Dans cette

exploration, ils peuvent découvrir leurs forces et leurs limites et reconnaître les émotions et les sentiments vécus.

*Lorsque nous écrivons dans notre journal d'apprentissage, nous pouvons nous rendre compte concrètement de ce qui nous a touchés durant la semaine de stage. De plus, nous pouvons remarquer ce qui est plus difficile pour nous (ex : agir auprès d'une population ayant d'autres valeurs que les nôtres) [...] en somme, le journal d'apprentissage est un outil qui nous permet de nous rendre consciente de nos forces/faiblesses et donc, de nous améliorer sur des points spécifiques à notre apprentissage personnel. (3.8)*

*Reconnaître ses forces et ses faiblesses afin de s'améliorer et d'avancer. Reconnaître ses émotions ou sentiments face à une situation de stage. (ex : patient vient d'être opéré pour une tumeur cancéreuse au colon et va fumer à l'extérieur) (2.22)*

En résumé, le journal d'apprentissage est perçu par plusieurs comme un outil personnel, un peu comme un journal intime dans lequel nous consignons nos sentiments et nos émotions, mais dont l'intention serait d'apprendre sur soi. Bien que les participants décrivent l'outil personnel en le contrastant avec un outil d'évaluation, l'analyse des réponses au formulaire permet de trouver qu'ils perçoivent d'autres avantages pour eux-mêmes. Le journal favorise ainsi leur développement de soi par l'exploration de leurs journées de stage et de leurs réactions. Les participants perçoivent dans l'outil la possibilité de vivre une croissance personnelle, de reconnaître leurs faiblesses ainsi que leurs forces et d'explorer leurs émotions et leurs sentiments lors de situations particulières. C'est ce processus qui les conduit vers la modification de leur perception et enclenche un changement de vision par rapport à la mort, par exemple, ou un changement d'attitude relativement à une situation donnée.

## Outil de communication

Le deuxième thème qui est ressorti de l'analyse des données est le journal perçu comme un outil de communication. Ce thème comprend deux sous-thèmes : outil d'expression et outil d'interaction avec la monitrice. Ce thème «outil de communication» se distingue du précédent «outil personnel» dans le sens que l'écriture implique plus clairement une interaction avec le lecteur du journal.

### *Outil d'expression*

Le journal d'apprentissage, à titre d'outil d'expression, permet à l'étudiant de décrire des événements et d'exprimer l'expérience de sa pratique clinique. Dans la description des événements, l'on retrouve les actions posées, les interventions et les situations vécues. À cette description, s'ajoute l'expression des sentiments et des émotions de l'étudiant.

*Le journal est pertinent dans nos apprentissages, car il nous permet de mettre sur papier nos pensées et notre manière d'agir par rapport à ce que nous avons fait durant les stages. (2.8)*

Un participant précise toutefois que le journal n'est pas responsable de l'apprentissage de l'expression :

*Personnellement, j'ai déjà un journal intime, alors je n'ai pas vraiment appris à exprimer mes sentiments face à certaines situations (sur papier). (2.21)*

*Liberté d'expression.* Dans le contexte de l'utilisation du journal comme outil d'expression, les participants décrivent l'importance de la liberté d'expression. Selon eux, les



consignes du journal doivent éviter d'imposer des contraintes afin de favoriser l'expression de l'étudiant.

*Le fait de ne pas avoir de structure et longueur recommandées aide aussi beaucoup, car cela nous permet de tout dire, sans retenue. (3.3)*

*Le journal [d'apprentissage] est un moyen de s'exprimer en stages en soins infirmiers. Il ne devrait pas y avoir de contraintes quant à la façon de le rédiger. (3.21)*

Plusieurs étudiants perçoivent que lorsqu'ils reçoivent des sujets imposés à discuter dans leur journal d'apprentissage, cela a un impact sur leur liberté d'expression. Les sujets spécifiques sont issus des lignes directrices, ce qui justifie la fréquence de mentions (n=22) du sujet dans les réponses des participants. Les sujets imposés se décrivent comme des thèmes que les étudiants doivent expérimenter dans leur pratique clinique « ex. *journal d'apprentissage : commentez sur une expérience en stage où vous avez fait face à un patient en douleur. (2.26)* » et ensuite, l'aborder dans leur journal. Les perceptions des étudiants sur les sujets imposés par les lignes directrices sont très diversifiées. Certains participants trouvent utiles et facilitant de recevoir des sujets pour la rédaction de leur journal d'apprentissage. Se concentrer sur une situation spécifique leur permettrait de faire une meilleure analyse de leur expérience et éviterait le syndrome de la page blanche.

*Ce qui m'aide le plus à rédiger mes journaux [ce sont] les directives qui pistent ma réflexion. Un thème et des points principaux sont utiles pour bien se concentrer et bien développer sa pensée sur un sujet. (2.15)*

*Je crois que les thèmes et les points principaux qui nous sont donnés sont de bonnes lignes directrices. Elles nous permettent de guider nos écrits; sur quoi doit porter notre réflexion personnelle. (2.16)*

D'autres participants, au contraire, trouvent l'obligation des sujets imposés contraignants. Ceux-ci ne permettent pas la liberté d'expression qu'ils recherchent dans la rédaction du journal d'apprentissage et cela rend la tâche plus difficile. Pour un participant, ce type de lignes directrices va à l'encontre du but du journal.

*Je le considère comme un outil personnel, ce qui fait que je favorise la forme libre plutôt que structurée. En effet lorsque les consignes sont trop détaillées et exigent de développer sur plusieurs points spécifiques, je me retrouve parfois presque incapable de le rédiger. (3.19)*

*Le fait de cibler une situation spécifique embête parfois les étudiants, car ils n'ont pas nécessairement à vivre une telle expérience. Ainsi, ils se sentent limités dans ce qu'ils ont à dire. (2.28)*

En surcroît, la réalisation du sujet imposé est jugée difficile en raison de l'expérience unique à vivre en stage. En effet, étant donné la diversité des milieux de stage, il est complexe pour certains étudiants de vivre exactement la situation demandée dans les lignes directrices. Dans ce cas, les étudiants écrivent des spéculations ou inventent une situation pour répondre aux critères.

*Je trouve par contre contraignant lorsqu'ils nous demandent de réfléchir sur une situation bien spécifique de stage puisque chaque milieu de stage est différent et qu'il ne nous arrive pas toujours de vivre exactement une situation donnée. (2.1)*

*Je suis contre [l'évaluation] parce que souvent le sujet qu'on nous impose n'a pas de lien avec les situations que nous rencontrons et on se retrouve forcé à faire des spéculations sur comment on pense qu'on aurait réagi. (2.13)*

*Outil d'extériorisation.* De plus, les participants perçoivent l'utilisation du journal d'apprentissage comme une façon de se dégager des événements stressants et de leurs sentiments vécus en stage. L'outil devient donc un médiateur qui permet l'extériorisation.

*Le journal me permet [...] [aussi], s'il y a un évènement plus stressant, de le mettre par écrit, comme un journal intime, ça m'aide à « ventiler ». (2.20)*

*Les étudiants peuvent ventiler certaines émotions/sentiments/ appréhensions face au stage. (2.18)*

Il n'est toutefois pas facile de s'exprimer par écrit dans le journal d'apprentissage. Cela peut être encore plus difficile si l'étudiant le fait pour la première fois, comme nous l'explique ce participant :

*[...] lors de ma première session, j'ai trouvé qu'il était difficile de m'exprimer dans mes textes. Au départ, j'utilisais un style plus formel et impersonnel. (2.29)*

#### *Outil d'interaction avec la monitrice*

L'utilisation du journal d'apprentissage tel que perçue par des étudiants en sciences infirmières comme un outil d'interaction avec la monitrice est le deuxième sous-thème du thème primaire : outil de communication. Ce sous-thème comprend l'utilisation à titre d'outil de rétroaction/soutien, pour apprendre à connaître l'étudiant et comprendre ses choix, la perception de l'outil structuré et dernièrement l'impact de la rétroaction sur la motivation des étudiants. L'outil d'interaction comprend plusieurs sous-thèmes et selon la perception des participants, le journal d'apprentissage devient un outil de communication non négligeable dans leur baccalauréat en sciences infirmières. Une fois complété, le journal d'apprentissage est remis à la monitrice qui les accompagne dans leur pratique clinique, c'est à ce moment que l'interaction s'engage.

*[...] le journal peut représenter un bon moyen de communication et d'échange avec le moniteur ou la monitrice. (2.16)*

*À mes yeux, le journal [d'apprentissage] est un peu comme une correspondance entre mon professeur de stage que je considère comme un mentor. (2.27)*

*Le fait de discuter avec nous de ce qu'on a écrit dans le journal nous encourage. [...] le cahier de stage devrait être utilisé comme base d'une discussion. (2.13)*

*Outil de rétroaction.* Les participants perçoivent comme importante cette interaction grâce au journal, comme outil de rétroaction. Les participants font ressortir la nécessité de recevoir des commentaires de leurs entrées de journal. Ces commentaires sont présentés comme une réponse donnée par la monitrice à ce qu'elle lit dans le journal. Les participants trouvent pertinent de recevoir un renforcement positif et constructif qui permet souvent à la monitrice de partager son expérience ou de poursuivre la communication avec l'étudiant.

*Selon moi, le journal d'apprentissage permet [...] d'avoir de la rétroaction des professeurs/moniteurs pour voir si ce que l'on pense correspond à ce qui est perçu par les évaluateurs. (2.15)*

*Un de mes moniteurs de stage écrivait des commentaires directement dans mon texte et cela me permettait de connaître son avis quant à mon évolution. Ces commentaires étaient vraiment personnalisés ce qui a permis d'augmenter l'authenticité de notre relation. (2.29)*

*L'avantage du journal d'apprentissage réside dans la communication avec la préceptrice. [...] je trouve qu'il s'agit d'un outil de rétroaction très utile. Dans les premiers stages, nous sommes plusieurs étudiants pour une infirmière. En rédigeant le journal, l'infirmière apprend souvent des interventions que nous avons faites qu'elle n'a pas nécessairement eu le temps de remarquer. [...] cet outil permet à l'infirmière de nous mentionner ce que nous devons améliorer et nos bons coups, chose qu'il est difficile pour elle de faire durant la durée de stage étant donné sa surcharge de travail. (3.1)*

Un participant note qu'il est décourageant lorsque la monitrice ne prend pas le temps de commenter le journal et, selon sa perception, cela semble être fréquent :

*La plupart des [monitrices] de stage ne commentent même pas nos écrits ce qui est très démotivant. (Participant, 2.13)*

Connexes à la perception du journal d'apprentissage comme un outil de rétroaction, ces commentaires peuvent devenir aidant pour les étudiants vis-à-vis de situations perturbantes. Nous reconnaissons cette rétroaction comme soutenante, c'est-à-dire que la monitrice peut faciliter l'adaptation de l'étudiant avec son stage et les nouvelles situations vécues.

*Par exemple, une fois je doutais d'une intervention un peu complexe que j'avais faite auprès d'une patiente de l'étage qui ne m'était pas attirée. J'en ai parlé dans mon journal et ma monitrice, par ses commentaires, m'a conforté dans mes actions en m'expliquant en quoi mon intervention avait été adéquate. Elle m'a donc rassuré. (2.2)*

*En effet, le journal est très personnel et nous parlons d'expériences qui ont pu être difficiles pour nous. Si la tutrice prend le temps de nous répondre, cette réponse peut (en quelque sorte) nous aider à passer à travers une expérience qui aurait pu être difficile. (2.26)*

*Apprendre à connaître l'étudiant.* Deuxièmement, toujours sous le thème outil d'interaction avec la monitrice, le journal d'apprentissage sert d'outil pour apprendre à connaître l'étudiant. En effet, les étudiants pensent que la monitrice peut déceler les peurs et les appréhensions de ceux-ci en lisant le journal. Par sa connaissance du stagiaire, il devient plus facile pour la monitrice de l'aider et de le guider dans son stage afin qu'il s'améliore. Aussi, une communication indirecte via le journal, permet à un étudiant introverti de se faire connaître plus facilement et permet à la monitrice de le découvrir sous un autre jour. L'outil

permet à la monitrice de comprendre le choix des interventions, des gestes posés, de même que les pensées des stagiaires par rapport aux situations cliniques.

*[...] je suis d'accord qu'il est intéressant que ces journaux soient lus par les évaluateurs, car ils leur permettent de connaître davantage les étudiants et les moyens de les approcher et par le fait même de les aider/guider. Dans ce sens, le journal aide le moniteur à comprendre et à évaluer l'évolution de l'étudiant. (2.29)*

*Je crois que le journal ne devrait pas être évalué en tant que tel, car il n'est souvent pas rédigé de façon objective. [...] Je crois qu'il devrait être utilisé plutôt comme moyen supplémentaire pour le tuteur de mieux connaître la personne en ciblant mieux ses faiblesses et ses forces mieux la diriger et l'aider à s'améliorer par la suite. (2.30)*

*Par exemple, un étudiant qui a vécu la perte d'un membre de sa famille et qui fait face, en stage à une situation de soins palliatifs et qui réagit d'une façon extrême et qui l'inscrit dans son journal. Le professeur peut ainsi comprendre le comportement de l'étudiant et ainsi l'évaluer de façon différente. (3.17)*

*Outil structuré.* Troisièmement, les participants décrivent leur perception en lien avec l'outil structuré. Par outil structuré, nous incluons les lignes directrices et les consignes de contenu ou de forme données aux étudiants pour les guider dans la rédaction de leur journal d'apprentissage. Les participants décrivent l'importance de recevoir des consignes claires et réalistes et désirent connaître le but de l'exercice et sur quoi s'exprimer, pour guider leur rédaction. Quant à la forme du journal, les perceptions sont en lien avec le nombre de pages, le nombre de mots ou la fréquence à laquelle ils doivent écrire des entrées dans leur journal. Les résultats de la collecte des données concernant la forme sont très diversifiés.

*[Les meilleures consignes, sont celles qui] permettent de mettre des balises sur ce qu'on attend de nous et évite de nous disperser. (3.18)*

*Je crois que les consignes du plan de cours sont aidantes afin de guider l'étudiant de manière générale dans la rédaction. Cependant, je crois que les*

*spécifications des attentes de la part de la tutrice de stage sont davantage aidant pour l'étudiant. (2.23)*

*Impact de la rétroaction sur la motivation.* Finalement, le dernier sous-thème de l'utilisation du journal comme outil d'interaction avec la monitrice est l'impact de la rétroaction sur la motivation. Bien que la relation entre la monitrice et l'étudiant semble avoir un impact sur l'utilisation adéquate du journal, c'est surtout l'attitude de la monitrice qui est ramenée comme ayant le principal impact selon les participants. Ils notent un impact réciproque de la motivation de la monitrice sur leur propre motivation. Ainsi, une monitrice démontrant peu d'implication dans l'utilisation du journal aura pour impact de démotiver l'étudiant à utiliser le journal d'apprentissage adéquatement. Selon les participants, la lecture attentive du journal par la monitrice a un impact positif sur leur motivation.

*Si l'étudiant sent que son journal n'est même pas lu, ou que le précepteur n'y a pas porté attention, l'étudiant ne mettra plus d'effort pour le prochain journal. (2.17)*

*Certain le prennent très au sérieux et s'en servent pour évaluer certaines compétences acquises ou non par l'étudiant, ce qui rend l'activité sérieuse et importante pour le stage, mais d'autres le fait juste parce qu'elles doivent le faire ce qui rend le journal moins pertinent. (2.10)*

Dans le deuxième thème en réponse à la question de recherche, nous découvrons que des étudiants en sciences infirmières perçoivent l'utilisation du journal d'apprentissage comme un outil de communication. Cette communication commence par l'expression écrite de leurs sentiments, leurs émotions et la description des réalisations de leur journée de stage. La liberté d'expression est jugée importante par les participants et les sujets imposés s'avèrent être l'une des raisons du bris de cette liberté, bien que pour certains ils deviennent des

avantages. Le journal permet aussi l'extériorisation en permettant aux étudiants de « ventiler » des situations embarrassantes. La communication se termine avec le sous-thème de l'interaction avec la monitrice qui montre à quel point la rétroaction et le soutien des commentaires sont pertinents. La lecture du journal par la monitrice aide à connaître l'étudiant et comprendre ses choix d'interventions pour offrir un meilleur encadrement dans leur pratique clinique. L'interaction présente entre la monitrice et l'étudiant influence positivement ou négativement la motivation de ce dernier. Lorsque la monitrice démontre, par son attitude, une implication et s'engage activement avec l'étudiant dans l'utilisation de son journal, l'étudiant sera engagé. Cette constatation est aussi rapportée à l'inverse, si l'attitude de la monitrice ne démontre pas l'intérêt de faire l'exercice. On peut décrire l'implication de la monitrice par l'explication qu'elle donne du but de l'outil et par la lecture attentive des journaux.

### Outil d'apprentissage de la pratique

Le dernier thème en réponse à la question de recherche est que le journal d'apprentissage est perçu par les étudiants en sciences infirmières comme un outil d'apprentissage de la pratique. Ce thème regroupe trois sous-thèmes. D'abord, les participants perçoivent le journal d'apprentissage comme 1) un outil de réflexion; 2) un outil de développement professionnel. Ensuite, la majorité des étudiants ne perçoivent pas le journal comme 4) un outil d'évaluation.

### Outil de réflexion

L'apprentissage de la réflexion par le journal est approuvé par tous les participants de l'étude. Ils ont exposé les capacités et les développements internes qu'ils ont acquis par



l'intermédiaire de l'outil. À la question 3 du questionnaire qui portait spécifiquement sur le processus de la pensée réflexive : « Plusieurs écrits disent que le journal d'apprentissage conduit à un processus de pensée réflexive ou développe le jugement clinique. Qu'en pensez-vous? », les participants affirment à 98 % qu'il conduit vers le processus de réflexion. Un étudiant est indécis et un autre croit que non.

*En complétant le journal d'apprentissage, l'étudiant peut arriver à faire un retour sur ce qu'il a appris et peut être amené à réfléchir davantage et plus en profondeur sur certaines expériences vécues qui, sur le fait même, passent très rapidement et ne sont pas analysées à leur juste valeur. (2.10)*

*On apprend vraiment à réfléchir dans notre pratique. (2.11)*

*Les [journaux d'apprentissages] sont efficaces pour [...] prendre un moment pour réfléchir à nos actions dans un contexte précis et d'en juger/analyser l'efficacité et la pertinence. (3.12)*

Toutefois, un participant mentionne que, pour lui, le journal n'est pas responsable de cette réflexion, mais qu'elle serait plutôt acquise avant :

*Je ne crois pas [qu'il conduise au processus de pensée réflexive]. [...] je suis quelqu'un qui fait souvent de la réflexion dans ma tête donc je n'ai pas besoin d'écrire pour l'avoir fait. Cependant, je peux comprendre que ce n'est pas le cas pour tout le monde. (2.18)*

*Outil d'introspection et de rétroaction de l'étudiant.* Ce processus de réflexion est perçu sous forme d'introspection qui signifie s'observer, se questionner et s'explorer soi-même d'une façon systématique. Mais il peut aussi prendre la forme de rétroaction, faite par l'étudiant, de sa journée de stage. L'étudiant prend du recul pour regarder ses actions, trouver les points forts et les points faibles et s'interroge sur ses sentiments et ses émotions. Les

extraits suivants montrent la forme que peut prendre la réflexion lors de l'utilisation du journal d'apprentissage.

*Je crois que l'avantage principal pour l'étudiant est de lui permettre de faire une certaine introspection, afin qu'il se rende compte d'où il est rendu dans son parcours, ce qu'il a appris, ce dont il aura besoin pour continuer à s'améliorer. (3.6)*

*Apprendre à faire une rétroaction sur lui-même. (par rapport aux soins, aux attitudes, ou comment agir) (3.16)*

*Outil d'autocritique.* En tant qu'outil d'apprentissage, les participants parlent de leur capacité de faire une autocritique de leurs comportements ou de leurs interventions. Ce processus les engage à se questionner, s'interroger sur leur pratique. Cette période de réflexion amènera par la suite l'étudiant à évaluer ses actions, comme l'indique ce participant :

*Nous sommes en apprentissage et donc à un moment crucial pour développer une autocritique juste de ce que l'on fait. Le journal [d'apprentissage] permet cela. (2.2)*

*Le journal d'apprentissage me permet une interrogation plus profonde par rapport aux interventions que j'ai effectuées. [...] il m'est arrivé lors d'un stage d'agir d'une façon qui me semblait adéquate. Seulement après réflexion, je trouvais cette intervention incomplète. Conséquemment, je me suis renseigné et lors d'une situation semblable ultérieurement j'ai pu appliquer mes apprentissages. (2.29)*

*Outil de résolution de problème.* Cet exemple fait ressortir deux habiletés qui peuvent être soutenue par le journal d'apprentissage et qui nécessitent un processus réflexif, c'est-à-dire la résolution de problème et l'intégration des notions apprises. Après l'observation personnelle de ses interventions cliniques et de l'autocritique de celles-ci, l'étudiant cherche des solutions aux problèmes rencontrés pour avoir la capacité de ne pas reproduire l'erreur

dans une situation semblable. L'extrait suivant montre le lien entre la réflexion et la résolution de problème.

*[Le processus de pensée réflexive] nous permet et nous oblige en quelque sorte à réfléchir sur comment on se sent en stage [...] et trouver des solutions aux problèmes rencontrés. [...] on prend un instant pour évaluer nos interventions et ainsi pratiquer notre autocritique. Ce principe est très important, je crois dans la profession. (3.20)*

*Outil intégratif.* La découverte de problèmes et le processus de résolution de ceux-ci enclenchent chez l'étudiant l'utilisation de différentes ressources pour améliorer ses interventions. Les participants perçoivent le journal d'apprentissage comme un outil d'intégration de connaissances. La réflexion les amène à aller chercher dans la littérature et ainsi à joindre la théorie à la pratique, ayant pour effet de développer la curiosité scientifique chez les étudiants. En surcroît, les participants considèrent que le journal d'apprentissage leur permet de faire des liens et de consolider leurs apprentissages réalisés en pratique clinique. Pour quelques participants le journal permet :

*[...] d'aiguiser mon jugement critique, ce qui par la suite m'incite à me documenter davantage afin de trouver la solution, c'est-à-dire l'approche/l'intervention qui, appuyée par des écrits pertinents, me semble juste dans une situation donnée. ( 2.29)*

*[...] l'étudiant peut prendre du recul pour trouver de meilleures interventions, dans les livres, les collègues, les professeurs ou les articles scientifiques. (3.7)*

#### *Outil de développement*

*Amélioration de la pratique.* Également selon la perception des étudiants, le journal d'apprentissage est considéré comme un outil de développement professionnel. Il permet à l'étudiant de reconnaître ses interventions en vue d'améliorer sa pratique. Ce processus est enclenché par la réflexion sur sa journée de stage pour permettre d'identifier les stratégies

utilisées. En reportant leurs interventions dans le journal d'apprentissage, bonnes ou mauvaises, cela donne la possibilité à la monitrice de partager avec l'étudiant son expérience de travail. Grâce à ce partage, l'étudiant peut réfléchir pour mieux agir dans une situation semblable et ainsi perfectionner sa pratique.

*Lors de mes stages, dans mes journaux d'apprentissage [...] il m'arrivait de me trouver des « erreurs » et d'essayer de trouver d'autres façons d'agir pour la prochaine fois. [...] C'était un bon moyen pour enrichir ma pratique infirmière puisque ma monitrice passait par le journal d'apprentissage pour me faire partager son expérience à elle. C'était une façon pour moi d'apprendre et de m'améliorer. (2.1)*

*Développer son jugement clinique.* Deuxièmement, un peu plus du quart des participants (27 %) perçoivent que le journal favorise l'apprentissage du jugement clinique, une compétence primordiale pour les sciences infirmières. Un cinquième sont en désaccord (19 %) ou sont indécis (4 %) et le reste des participants ne se sont pas prononcés sur le sujet en réponse à la question 3, sur la pensée réflexive.

Les participants en accord sont d'avis que l'utilisation du journal permet de revoir ses interventions et ses actions pour ainsi favoriser son jugement clinique. C'est une façon de se réajuster et de développer son identité professionnelle. Mettre en perspective ses interventions permet d'y réfléchir et d'améliorer son jugement clinique.

*Le processus de réflexion oblige l'étudiant à remettre ses actions, ses pensées et ses paroles en perspective, et donc, de les juger une deuxième fois. Cela entraîne donc l'étudiant à toujours « tout » remettre en question, et ce, dans différents contextes, ce qui améliore le jugement clinique. (2.24)*

*Jugement : oui, c'est possible parce que notre réflexion peut nous amener à voir que le patient souffrait d'anxiété, vis-à-vis une situation inconnue*

*(chirurgie...) à qui un bon jugement clinique aurait été de questionner le patient, savoir ce qu'il sait... (Relation d'aide) (2.14)*

Au contraire, d'autres participants sont en désaccord avec la perception que le journal favorise le développement du jugement clinique; ils affirment que ce n'est pas une stratégie adéquate pour arriver à cet objectif. En effet, selon eux le journal ne permet pas de faire une évaluation complète de la situation et de s'adapter à l'unicité de la situation avec le patient. Le jugement clinique demanderait l'acquisition de connaissances sur la santé ajoutée à l'expérience professionnelle, ce qui ne serait pas favorisé par le journal d'apprentissage.

*Cependant, je ne crois pas que le journal permet de développer un jugement clinique. En effet, il ne permet pas d'évaluer un patient, ni d'adapter des interventions aux particularités du patient. (2.23)*

*J'ai plus de difficulté à voir comment il développe le jugement clinique. Pour moi, le jugement clinique se base sur des connaissances complètes sur la situation de santé d'un patient et sur une certaine expérience personnelle et professionnelle qui, mise ensemble, permet la prise de décisions rapide, pertinente et efficace. J'ai peine à voir comment le journal d'apprentissage augmente nos connaissances sur la santé ou augmenter notre expérience professionnelle. (3.6)*

#### *Outil d'évaluation*

Le dernier sous-thème est que la majorité des participants ne pensent pas que le journal d'apprentissage devrait être un outil d'évaluation, surtout si l'évaluation est de type sommative ou certificative. Ils proposent plutôt une autoévaluation, des éléments à évaluer et signifient que la peur du jugement les amène à utiliser le journal de manière moins efficace. En réponse à la question 4 du formulaire : « Certains professeurs disent que le journal d'apprentissage devrait être utilisé comme un outil pour évaluer les étudiants en stage? Vous donnez votre avis en expliquant votre position. » Les participants ont affirmé majoritairement

(73 %) être en désaccord avec l'évaluation du journal alors que 17 % étaient en faveur et 10 % étaient indécis. Un seul participant n'a pas répondu à cette question.

*Autoévaluation.* Les participants font ressortir que le journal d'apprentissage permet de faire une autoévaluation et de constater leur évolution et leur progrès en stage. On note que le journal permet à l'étudiant d'évaluer lui-même sa pratique, ses capacités et ainsi rendre compte des progrès accomplis. Aussi, il permet de corroborer l'atteinte de ses objectifs et du développement des compétences avec l'évolution du stage.

*[...] cet outil permet fort bien d'autoévaluer sa pratique. (2.28)*

*En y écrivant nos peurs/craintes, nos faiblesses face aux divers éléments des stages (contact avec les patients, techniques), nous pouvons voir au fil du temps nos améliorations ou ce que nous devrions améliorer tout simplement. Cela nous permet de voir notre évolution [...] (2.16)*

*De pouvoir voir si les objectifs et compétences visés par mon stage sont atteints, sinon comment je pourrais m'ajuster et donner place à l'amélioration. (3.18)*

*Peur du jugement.* Tel que mentionné précédemment, la majorité des participants sont contre l'utilisation du journal comme outil d'évaluation certificative. L'idée de la peur du jugement est la première cause du désaccord de plusieurs participants. En effet, c'est surtout en commentant sur l'évaluation que ceux-ci font ressortir être porté à ressentir cette crainte. Les participants expriment leur crainte qu'un jugement soit porté sur leur façon de penser qui serait différente de celle de l'évaluateur et sur divers éléments. Selon des participants, les entrées de journaux ne doivent pas être critiquées et utilisées pour l'évaluation formelle ou pour nuire à l'étudiant. À la question 5 du formulaire : « *Vous expliquez comment un enseignant peut influencer, positivement ou négativement, l'utilisation du journal*

d'apprentissage. Vous donnez des exemples concrets », les participants affirment qu'une influence négative peut survenir :

*Si l'infirmière nous juge sur notre façon de penser et elle l'utilise contre nous dans les évaluations. C'est très personnel comme travail. (2.20)*

*Elle serait influencée négativement si un enseignant s'en sert contre nous ou qu'il porte des jugements face à un état d'âme que nous avons pu exprimer par écrit. (2.21)*

*Négativement si le contenu de mon journal sert d'exemple ou d'appui pour me nuire sans tenir compte de la volonté de m'améliorer. Ex. Je rapporte dans mon journal une erreur de médicament que j'ai signalée à l'enseignant. Il s'appuie sur ce seul exemple et sur l'erreur pour m'évaluer et pas sur l'amélioration que j'aurai faite tout au long du stage et sur l'honnêteté dont j'ai fait preuve en rapportant mon erreur. (3.18)*

Les perceptions des étudiants quant à la peur d'être jugés auraient un impact sur l'honnêteté de ceux-ci dans leurs entrées de journaux (n=23). En effet, lorsqu'ils ressentent la peur du jugement, ils inscrivent ce qu'il pense être les attentes de la monitrice plutôt que leur expérience véritable. Cela implique qu'ils modifient leurs écrits faisant abstraction d'événements ou inventant une situation pour répondre aux critères perçus. En plus de cette caractéristique, l'évaluation du journal peut mener à ce besoin d'embellir les faits. Les participants soutiennent qu'ils manquent d'honnêteté par désir d'avoir une meilleure note ou dans le but de plaire au professeur.

*Je ne crois pas que ce serait très avantageux parce que le journal d'apprentissage pourrait devenir biaisé si les étudiants croyaient que ce serait utilisé comme outil d'évaluation. (3.14)*

*Si je savais qu'il était un outil d'évaluation je suis presque entièrement convaincu que je m'empêcherais d'y inscrire certaines pensées honnêtes et qu'inconsciemment ou non, j'évitais d'y inscrire certaines choses qui à mon avis me feraient paraître moins compétente, par exemple un malaise avec*

*certaines patients, une crainte à installer un «gelko (site intraveineux)» etc. (3.19)*

*Il ne faut pas de barrières, ce qu'une évaluation formelle du journal de bord provoquerait selon moi. Si l'on veut que les réflexions des étudiants soient 100 % honnêtes, il ne faut pas qu'elles soient évaluées formellement. Au lieu d'une vraie profonde et sincère réflexion, cela pourrait créer un désir d'écrire « la bonne réponse », ce qui n'est pas le but recherché. (2.2)*

*Type d'évaluation.* Toutefois, ceux qui sont pour l'évaluation du journal d'apprentissage ou indécis à ce sujet donnent des informations sur le type d'évaluation qui serait jugé acceptable pour eux. On comprend que pour certains étudiants assidus à la tâche, l'évaluation du journal permettrait d'être juste envers tous en forçant l'exécution du journal.

*Je crois que ça devrait être un outil d'évaluation, car dans le cas contraire, certains étudiants ne le feront pas, et cela ne sera pas juste pour le reste des étudiants. Par contre, la note devrait être considérée comme une note pour la participation et non pour le contenu. Chaque étudiant rédige son journal de bord à sa façon. (3.21)*

Il reste que le type d'évaluation proposée par les participants porte sur la participation, sur le respect des lignes directrices et des échéances. La monitrice pourrait donc s'assurer que le journal a bien été complété.

*Le journal d'apprentissage ne doit pas être évalué pour son contenu puisque c'est plutôt subjectif, mais peut être évalué par la participation de l'étudiant, c'est-à-dire que l'étudiant remet son journal d'apprentissage selon les échéanciers et respecte les consignes demandées. (3.5)*

Un participant en accord avec l'évaluation affirme qu'il serait possible d'évaluer quelques critères comme la capacité d'autoévaluation, de réflexion, de jugement clinique et de



retour sur sa pratique. Cependant, le journal d'apprentissage ne pourrait avoir l'unique responsabilité de l'évaluation certificative de l'étudiant dans sa pratique clinique.

*Le journal d'apprentissage peut cependant être utilisé pour évaluer la capacité d'un étudiant à s'évaluer, à réfléchir sur lui-même et à revenir sur sa pratique. (donc évaluer un ou deux critères) (3.15)*

*Selon moi s'il est bien utilisé, il peut servir à évaluer puisque c'est dans le journal de stage que l'étudiant peut expliquer quelles interventions il a faites, quel cheminement il a fait pour arriver à choisir ses interventions. C'est un peu une manière supplémentaire d'évaluer la capacité de jugement critique de l'étudiant et sa capacité à identifier ses propres limites. Cependant, je crois que ça doit rester un outil supplémentaire et non pas un outil qui remplace toute l'évaluation. (3.2)*

En résumé, le journal est considéré comme un outil d'apprentissage qui permet un processus de pensée réflexive, d'introspection, d'autocritique, de rétroaction de l'étudiant, de résolution de problème et d'intégration de la théorie à la pratique. Ce processus favorise l'amélioration de sa pratique professionnelle et malgré la perception ambiguë pour le développement du jugement clinique, des participants perçoivent que cette compétence puisse se développer avec l'utilisation du journal d'apprentissage. Finalement, à titre d'outil d'évaluation, les participants notent la possibilité de suivre leur évolution en stage donc de pratiquer une autoévaluation de leurs actions pour en arriver à découvrir les faiblesses de leur pratique et porter un regard différent sur celles-ci. Bien que la plupart des participants soient en désaccord avec l'évaluation sommative et certificative, nous remarquons qu'une évaluation sur la participation, c'est-à-dire le respect des consignes et les échéances, serait acceptable pour certains d'entre eux. Certains participants en accord avec l'évaluation, l'acceptent

dans un esprit de justice, puisque tous les étudiants seraient obligés de faire le même travail. Toutefois, il semble y avoir un risque d'utiliser le journal comme un outil d'évaluation formelle. Les perceptions des étudiants nous indiquent qu'une évaluation certificative pourrait créer chez l'étudiant une crainte de recevoir une critique négative de leurs entrées. En conséquence, ils risquent de vouloir écrire ce que la monitrice veut lire, donc modifier la réalité pour plaire ou pour avoir la meilleure note. Ainsi à la question de recherche « *quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage?* », les étudiants de notre échantillon perçoivent le journal d'apprentissage comme un *outil personnel*, comme un *outil de communication*, ainsi que comme un *outil d'apprentissage de la pratique infirmière*.



## Chapitre V – Discussion

Ce dernier chapitre présente une discussion sur les thèmes principaux qui ont émergé de l'analyse des données, en réponse à la question sur les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage, à la lumière des recherches antérieures. L'ordre de la présentation des thèmes est le même que celui du chapitre précédent soit : *l'outil personnel, l'outil de communication et l'outil d'apprentissage de la pratique*. Une fois nos résultats discutés avec les études antérieures, nous échangerons sur l'utilité du cadre de référence en répondant à la question « *en quoi ce cadre a-t-il été bénéfique dans notre recherche?* ». Enfin, des recommandations pour la formation et la recherche en sciences infirmières seront présentées.

### Outil personnel

L'utilisation du journal d'apprentissage à titre d'outil personnel est le premier thème ressorti de l'analyse des données et comprend le sous-thème du développement de soi. Les participants s'expriment en utilisant des mots tels qu'« outil personnel », « réflexion personnelle » ou « outil pour nous ». Des études sont arrivées à des résultats similaires, avec des thèmes comme : « *personal growth* » (Langley et Brown, 2010), « *learning about self* » (Klimczak, 2002), « *developing self through reflective writing* » (Jasper, 1999). Le journal d'apprentissage semble faciliter le travail sur soi et la compréhension de ses comportements et réactions vis-à-vis de ses expériences cliniques. En soutien à cette affirmation, dans les résultats de son étude, Klimczak (2002) trouve que les étudiants sont en mesure de se remettre en question et d'explorer leur perception de soi en regard de leur apprentissage de la pratique clinique. C'est un moment pour « prendre du recul », « s'imposer un temps d'arrêt » pour réfléchir sur soi. Dans notre étude, le contenu du journal est caractérisé de « très

personnel et subjectif », par nos participants, car les étudiants y décrivent leurs sentiments, leurs émotions et leur état d'âme. Nous remarquons dans la perception des étudiants que la présence du thème « outil personnel » est souvent associée à la question sur l'évaluation, en particulier concernant l'évaluation formelle. Nous en concluons que les participants préfèrent faire le travail de réflexion sur l'apprentissage pour eux-mêmes plutôt que de le faire pour la monitrice. Cameron et Mitchell (1993) affirment qu'écrire pour les autres brime l'apprentissage personnel de l'utilisateur et limite le développement de soi, ce qui va à l'encontre du but du journal.

#### *Outil de développement de soi*

Le sous-thème du développement de soi englobe la découverte de soi et la croissance personnelle qui sont aussi présentes dans les résultats de l'étude de Jasper (1999) qui a réalisé des « *focus groups* » avec des infirmières diplômées. La perception des participants aide à comprendre que leur expérience de l'utilisation du journal d'apprentissage les guide vers l'exploration de soi à la recherche de leurs limites, leurs forces et leurs appréhensions. Langley et Brown (2010) constatent dans leurs données quantitatives provenant d'étudiants qui ont suivi un cours en ligne que 88 % d'entre eux (N=32) sont d'avis que le journal d'apprentissage facilite l'identification de leurs forces et de leurs faiblesses. L'action de décrire leur expérience clinique, plongent les étudiants dans une réflexion sur eux-mêmes et les incitent à se reconnaître et à comprendre leurs décisions. Blake (2005) reconnaît, dans sa recension, cette composante comme un avantage du journal, qu'elle nomme « *Caring for self* ». Par l'écriture de leurs sentiments et de leurs objectifs personnels, les étudiants apprennent à se connaître et à être plus conscients d'eux-mêmes. La prise de conscience de

soi « *self-awareness* » à travers l'utilisation du journal est citée à maintes reprises par différentes études (Hays, 2004; Jasper, 1999; Klimczak, 2002; Kok et Chabeli, 2002) confirmant nos propres résultats. Postérieurement à la rédaction de son journal, un de nos participants note qu'il a modifié sa perception relativement à la mort. Celui-ci écrit que le journal lui a permis de mieux comprendre les situations de soins qu'il a vécues et les expériences des personnes côtoyées lors de sa pratique clinique. Ce processus a initié un changement personnel de sa compréhension d'un sujet. Cette situation a aussi été reportée par un participant de l'étude de Klimczak (2002). Oxendine (1988, cité par Mills, 2008) a affirmé que la première raison de l'utilisation du journal était d'encourager le développement et la compréhension de soi.

### Outil de communication

Le deuxième thème de la perception de l'utilisation du journal d'apprentissage, par les étudiants en sciences infirmières, est l'outil de communication. Ce thème principal contient deux sous-thèmes, soit un outil d'expression et un outil d'interaction avec la monitrice. Les participants perçoivent l'outil comme permettant de transmettre un message par écrit et ainsi devenir précurseur d'une communication réciproque avec la monitrice.

#### *Outil d'expression*

L'analyse des données fait ressortir que le journal permet à l'étudiant de faire la description d'une situation clinique, ce qui l'engage à revivre son expérience c'est-à-dire à relater des événements, mais aussi à aller plus profondément et d'exprimer sa vision personnelle et professionnelle de sa pratique. Plus spécifiquement, les participants nous ont

informés que leur expression est en lien avec des actions posées en stage, des interventions cliniques et des situations vécues et que cela leur permet d'articuler leurs pensées derrière ces actions. Malgré l'unanimité des participants en regard de ce sous-thème, un participant note qu'il n'a pas appris à s'exprimer avec le journal d'apprentissage, mais a fait cet apprentissage de façon autodidacte par l'utilisation d'un journal intime. De l'ensemble de ces résultats, nous pouvons comprendre que l'apprentissage de l'expression sur une action peut être appris de façon autonome, sans être dans un contexte pédagogique particulier. Toutefois, nous notons que dans les deux cas, malgré un contexte différent, cet apprentissage s'est réalisé par l'entremise d'un journal écrit. Alors, que le journal soit utilisé à titre personnel ou à des fins académiques, il favorise la capacité d'expression. Les participants associent le sous-thème de l'expression à la liberté d'écriture et à l'extériorisation.

La liberté d'expression s'exprime par le désir des étudiants de pouvoir écrire ce qui les préoccupe, sans contraintes. Les étudiants définissent « contraintes » par une structure trop stricte ou une longueur précise d'entrée. Les participants veulent pouvoir décider du contenu de leur journal d'apprentissage, et ce, sans retenue. Klimczak (2002) rapporte à cet effet qu'un de ses participants dit : « *Let me write about what i want to write about* », tandis que Hays (2004) affirme que les étudiants veulent écrire leurs pensées librement. Il y a donc un désir chez plusieurs étudiants de choisir le thème de leurs entrées. Imposés par les lignes directrices, du programme clinique de l'établissement de notre étude (FSI, 2010), des sujets déterminés et précis briment, selon eux, leur liberté d'écriture. Par souci de clarification et à la lumière des résultats obtenus, nous comprenons qu'un sujet imposé est un thème ou un point principal que l'étudiant devra vivre en stage et ce sur quoi devra porter sa rédaction. Bien que



cette exigence soit en contradiction avec la liberté d'expression, nous avons trouvé autant de participants en faveur que de participants contre l'utilisation des sujets imposés. Les participants décrivent que les sujets imposés leur permettent de cibler leur pensée et de se concentrer uniquement sur une situation pour l'approfondir. Au contraire, d'autres participants présentent ces thèmes comme « embêtants » et trop précis, produisant parfois l'incapacité de rédiger son journal. Aucune des recherches répertoriées n'a fait mention directement de la liberté d'expression perçue comme importante par les étudiants pour l'utilisation du journal d'apprentissage, ce qui en fait une découverte intéressante de cette étude. Dans l'étude de Klimczak (2002), cette catégorie est jointe au thème de la réflexion. L'absence dans les études d'une relation entre le journal d'apprentissage et l'imposition de sujets dépend, selon nous, entièrement des lignes directrices du lieu de la recherche. Comme les perceptions des étudiants sont souvent peu ou pas mentionnées, cela peut expliquer l'absence de discussion sur le sujet.

Une caractéristique précise de la difficulté de rédaction, en lien avec les sujets imposés, est le caractère unique de l'expérience de stage. Les milieux de stage étant très diversifiés et les situations de soins étant uniques, il n'est pas donné à tous les étudiants de vivre la situation demandée dans un délai donné. Par exemple, on pourrait lui demander de décrire une situation où il est intervenu auprès d'un patient en douleur chronique, mais étant dans un milieu de soins courants, cette situation ne s'est peut-être pas offerte à lui. Cette conséquence amène certains étudiants à faire de la spéculation, et donc à romancer la rédaction de leur expérience pour respecter les critères. Ces étudiants qui n'arrivent pas à

satisfaire les critères dévalorisent cette obligation de s'adapter aux demandes des consignes et, selon nos participants, cela les rend inconfortables.

L'expression est aussi associée à l'extériorisation ou la capacité par les étudiants de verbaliser leurs craintes, leurs stress ou leurs mécontentements dans le stage. Par le journal d'apprentissage, ils ont la possibilité de verbaliser leurs sentiments (Callister, 1993). D'ailleurs, il est intéressant de voir transparaître dans les formulaires que le journal permet à certains étudiants de « ventiler » sur des événements stressants reliés à leur expérience clinique, ce qui est cohérent avec l'étude de Klimzack (2002). En effet, le journal permettrait de reconnaître son niveau de stress et pouvoir l'écrire diminuerait l'effet néfaste qu'il peut avoir sur l'étudiant. Dans la présente étude, un participant précise qu'il n'est pas évident de réaliser cette extériorisation lors des premières utilisations du journal. Les données des autres participants permettent de croire qu'utiliser le journal pour s'extérioriser s'apprend avec la pratique. Nous avons vu la perception des participants en regard de leur liberté d'écriture et de la capacité d'extériorisation. Toutefois, le thème de l'outil de communication ne s'arrête pas à l'échange impersonnel entre l'étudiant et son journal.

L'interaction avec la monitrice prend tout son sens dans l'utilisation du journal d'apprentissage en tant qu'outil de communication. Dans la recension des écrits de Blake (2005), l'auteure fait ressortir que l'interaction avec l'enseignant facilite l'amélioration des habiletés d'écriture « *improving writing skills through student-teacher interaction* » (p.5). Cette interaction se caractérise par la coconstruction des savoirs et est l'un des avantages du journal d'apprentissage. De plus, Landeen et al. (1995) présentent les thèmes « *meaningfull learning* » et « *relationship* ». Cependant, dans cet exemple de relation, les auteurs font

seulement référence à celle avec le patient, ce qui se différencie de notre étude où la relation est décrite avec la monitrice. Nous comprenons donc que la relation de confiance est aussi importante avec la monitrice qu'elle l'est avec le patient. La raison de l'absence de la perception sur la pratique infirmière dans nos résultats est sans doute due au caractère très précis des questions du formulaire sur la formation et non directement en lien avec la relation famille/infirmière.

Dans leur pratique clinique, les étudiants sont accompagnés d'une monitrice, une infirmière experte du milieu de stage. Dans leur journal d'apprentissage, l'étudiant décrit sa journée de stage, guidé par les lignes directrices, et les remet à sa monitrice qui les lira et s'en servira comme base de communication directe, dialogue ou échange verbal, ou indirect, sous forme de rétroaction. Dans cette ligne de pensée, Richardson et Maltby (1995) notent que le journal est un bon outil pour commencer un dialogue entre l'étudiant et la monitrice. La relation de confiance et le travail d'équipe doivent être optimaux pour favoriser l'apprentissage et le développement des compétences des étudiants (Pavlovich, 2007). Dans l'étude de Langley et Brown (2010), 79 % des étudiants et 80 % des enseignants sont en accord avec l'affirmation que le journal favorise une relation de confiance. En ce sens, le thème de l'interaction avec la monitrice est nécessaire à la compréhension de l'utilisation du journal d'apprentissage par les étudiants en sciences infirmières. Quatre sous-thèmes ressortent de l'analyse : la possibilité de recevoir de la rétroaction et du soutien, apprendre à connaître l'étudiant, l'interaction avec un outil structuré et l'impact de la rétroaction sur la motivation des étudiants.

Premièrement, l'intérêt de la relation entre l'étudiant et la monitrice est de recevoir de la rétroaction, une composante essentielle à l'apprentissage par le journal selon les

participants. Les rétroactions sont appréciées si elles sont constructives, comme un renforcement positif. Ce résultat s'harmonise avec ceux de Richardson et Maltby (1995) et de Mazur (2008). Les rétroactions sont un moyen de créer un environnement d'apprentissage et de changement qui va donner la possibilité d'avoir une nouvelle perspective d'une situation (Feeley et Gottlieb, 2002). Cela permet aussi l'échange avec la monitrice de son expérience et de sa vision de la situation. Klimczak (2002) souligne que la capacité de la monitrice, à partager son expérience et son ouverture à discuter de ses propres sentiments, est un avantage au développement de la relation de confiance et d'authenticité avec l'étudiant. Ceux-ci souhaitent voir le côté humain de la monitrice plus que son côté pédagogue. L'auteure affirme que l'interaction est plus efficace si elle est commencée avant la remise du journal d'apprentissage. De cette façon avant la rédaction, la monitrice engage l'étudiant au processus de réflexion et le guide dans le développement de sa pensée. La pratique de la communication avant l'écriture du journal en guise de préparation cognitive n'est pas ressortie de la perception des étudiants de notre étude, ce qui nous empêche de juger de ce fait.

Perçue comme du mentorat, l'implication de la monitrice par la rétroaction est très importante et a un lien proportionnel avec l'adaptation de l'étudiant dans sa pratique clinique. Les participants accordent une priorité à ce type de partage avec la monitrice et ressentent du découragement lorsque celle-ci ne commente pas leurs écrits. Comme les participants de l'étude de Klimczak (2002), les étudiants veulent partager avec la monitrice sur leurs interventions et ils souhaitent recevoir des exemples de ce qu'elle aurait fait et recevoir des pistes de réflexion qui les guident vers des livres de référence ou vers des ressources à la recherche de l'information.

Les participants ne s'intéressent pas seulement à l'aspect académique et pratique de la rétroaction, mais y perçoivent une forme de réassurance dans leur adaptation à des situations stressantes. Cela implique la nécessité d'offrir un soutien émotif aux étudiants dans le besoin pour favoriser leur capacité d'adaptation (*coping*) (J. Epp, 1986). En lien avec l'interaction de la monitrice, un commentaire peut devenir thérapeutique et aider l'étudiant à faire face à ce type de situation. Elle peut le rassurer lorsqu'il fait face à des doutes sur ses interventions ou en regard d'une expérience perturbante. Pavlovich (2007) note qu'il n'est pas peu commun de retrouver dans le journal des problèmes d'ordre émotionnel chez l'étudiant, en ce sens, il est prioritaire que la monitrice soit à l'écoute de cette problématique, pour qu'elle puisse agir en conséquence pour faciliter l'adaptation. Klimczak (2002) ajoute que les étudiants ressentent de la frustration devant un stress qui demeure et que le soulagement est directement en lien avec la réponse qu'apportera la monitrice. À cet effet, les participants de notre étude croient que par la rétroaction, ils peuvent diminuer leur anxiété, être rassuré et conforté dans leur décision. Quelle soit pour offrir de la rétroaction avant ou après la réflexion sur sa journée de stage ou pour rassurer l'étudiant, les participants de notre étude et de celle de Richardson et Maltby (1995) sont d'avis que cette stratégie est utile pour leur apprentissage.

Deuxièmement, les participants perçoivent le journal d'apprentissage comme permettant à la monitrice d'apprendre à connaître l'étudiant et comprendre ses choix. Lorsqu'il a de la facilité à se décrire par écrit dans son journal, ce dernier devient un bon moyen pour la monitrice de dresser un portrait rapide de l'étudiant. Quand l'étudiant écrit ses inquiétudes et ses questionnements, il est plus facile de se faire comprendre par la monitrice, qui pourra

l'encadrer et le guider dans sa pratique clinique. Avec le journal d'apprentissage, la monitrice est en mesure de voir les forces et les faiblesses de l'étudiant et de déterminer la meilleure approche d'enseignement à utiliser avec lui. Connexe à l'idée thérapeutique que peuvent apporter les rétroactions, un étudiant peut décrire les raisons de son comportement vis-à-vis une situation difficile, ce qui permettra à la monitrice de comprendre en quoi la situation est problématique. Nos recherches dans les différentes études n'ont pas permis de trouver de thème similaire à celui verbalisé par nos participants. Les résultats associés au thème à apprendre à connaître l'étudiant proviennent d'une minorité de nos participants. Cependant, ils nous incitent à étendre notre compréhension de leur expérience. La période de pratique clinique étant brève et la disponibilité de la monitrice étant limitées, nous croyons que l'occasion est favorable de faire connaissance par l'entremise du journal pour corriger ce manque. Un participant déclare que par le journal d'apprentissage, il peut informer la monitrice d'une intervention qu'il a faite, mais qu'elle n'a pas eu le temps de remarquer.

Troisièmement, les perceptions des participants sur les lignes directrices et les consignes de forme et de contenu ont été regroupées dans le sous-thème de l'outil structuré. Pour être acceptée par les étudiants, la présentation de l'outil doit être compréhensible, réaliste et surtout décrire le but du journal d'apprentissage pour ainsi diminuer les problèmes et les risques de l'introduire de façon négative (Mazur, 2008; Pavlovich, et al., 2009). Les consignes sont en lien avec la forme ou le contenu qui s'associent aux nombres de pages, de mots, d'entrées et ce qu'ils doivent y inscrire pendant la durée de leur stage. Les études montrent peu d'intérêt aux lignes directrices et elles ne sont pas très souvent mentionnées. Pourtant, nous attarder aux objectifs du journal d'apprentissage nous aiderait à comprendre

l'outil et le mettre en relief de la perception des étudiants. L'étude de Klimczak (2002) fait une brève introduction de la structure telle que décrite par ses participants. La confusion règne toutefois (Sutton, et al., 2007) à savoir si la forme doit être structurée ou non et cela se perçoit aussi dans notre étude. Un bon exemple est que certains participants recommandent de donner un nombre de pages limité, tandis que d'autres désirent un nombre de pages illimité pour laisser libre cours à leurs besoins d'expression. Chacun des étudiants étant unique et nécessitant une approche propre à sa construction de savoirs, cela peut justifier ce manque de cohésion dans ce sous-thème.

Finalement, la discussion sur l'interaction avec la monitrice se termine avec le sous-thème de l'impact de la rétroaction sur la motivation des étudiants. La motivation de l'étudiant est un point important de l'approche par compétences, car cette force favorisera sa participation active dans le journal d'apprentissage (Tardif, 2006). Il appert selon les participants que le comportement de la monitrice et la relation construite avec l'étudiant auront un impact positif ou négatif sur l'utilisation du journal. Comme nous l'avons vu précédemment, la relation de confiance est directement responsable de cet impact. Une monitrice aura un impact positif sur la motivation si elle-même se sent motivée par l'utilisation de cet outil et si elle démontre de l'intérêt dans l'interaction avec l'étudiant. Les participants perçoivent cette motivation et cet intérêt de la monitrice par sa lecture attentive de leur journal et par les commentaires que celle-ci inscrit.

### Outil d'apprentissage de la pratique

Le troisième et dernier thème, l'utilisation du journal est perçue comme pouvant favoriser l'apprentissage de la pratique. Ce thème comporte trois sous-thèmes, soit outil de réflexion, de développement professionnel et d'évaluation.

#### *Outil de réflexion*

Dans la présente recherche, nous constatons que 98 % des participants sont en accord avec le fait que le journal d'apprentissage guide vers le processus de la pensée réflexive. Il est l'occasion pour l'étudiant de prendre du recul sur une situation vécue et sur ses actions et d'y réfléchir plus en profondeur afin de juger de l'efficacité et de la pertinence de ses actions. Le processus réflexif fait partie intégrante des compétences à développer en sciences infirmières et la formation stimule le développement du processus cognitif et réflexif chez l'étudiant dans sa pratique clinique (S. Thorpe, 2003). Être infirmière nécessite de prendre des décisions de façon indépendante et c'est pour cette raison que la réflexion est essentielle (Fakude et Bruce, 2003). C'est par ce processus que l'étudiant sera en mesure de faire une connexion entre sa personne et le monde qui l'entoure (Pavlovich, et al., 2009). Un seul participant perçoit que le processus de la pensée réflexive, dans son cas, est acquis et n'est pas dû à l'utilisation du journal d'apprentissage. Klimczak (2002) pour qui la réflexion est aussi centrale « *Learning about reflexion* », présente aussi cette perception de l'un de ses participants qui affirme que même sans l'utilisation du journal d'apprentissage, il réfléchit, donc que cette capacité peut se développer dans un apprentissage autodidacte. C'est davantage le développement de la réflexion sur la pratique infirmière, qui est un processus spécifique pour lequel le journal amène à un niveau qui serait plus poussé et structuré. Ajoutant à cette



pensée, Blake (2005), dans sa recension des écrits qui a fait ressortir les avantages à l'utilisation du journal d'apprentissage dans la littérature, affirme que l'apprentissage de la réflexion sur sa pratique « *reflecting on professional roles* » en fait partie. Les perceptions des participants de notre étude sont donc semblables à celles des études antérieures sur la question de la réflexion.

L'introspection est une capacité utilisée dans le processus de réflexion et ce terme revient à plusieurs reprises dans les réponses du formulaire de l'étude. Cela fait référence à la métacognition, donc possibilité de s'explorer soi-même et de faire une rétroaction personnelle sur ses apprentissages. En écrivant leur journal, les étudiants s'interrogent et font face à leurs actions pour en déceler les points forts et les points faibles. Cela nécessite une honnêteté envers soi-même. En outre, Lasnier (2000) exprime que le savoir-être (attitudes, sentiments, comportements) ne doit pas être négligé dans l'approche par compétences. Le premier thème de l'étude de Palvovich et collaborateurs (2009), « *the student's voice* », est décrit comme la nécessité pour l'étudiant d'aller au-delà du journal d'apprentissage perçu comme très académique pour stimuler l'introspection sur ses actions. L'introspection est l'occasion de comprendre une situation de soins et ses propres réactions dans cette situation, ce qui est semblable aux conclusions tirées de l'étude de Landeen et collaborateurs (1995) sous le thème principal « *meaningfull learning* ». La réflexion est prompte à amener les étudiants à faire une autocritique, à développer la résolution de problème et à favoriser l'intégration de la théorie à la pratique.

Selon nos participants, le journal d'apprentissage les guide dans une cascade d'actions réflexives et non réflexives c'est-à-dire de découverte et de résolution d'un problème.

Par la réflexion, l'étudiant réalise les incohérences dans ses interventions et s'attaque aux problèmes découverts. Il cherchera par la suite des solutions aux problèmes rencontrés. Cette capacité est grandement encouragée par notre cadre de référence. De toute évidence, Lasnier (2000) affirme que la force de l'utilisation de l'approche par compétences est de permettre à l'étudiant d'apprendre à s'adapter et à résoudre les problèmes réels de la vie, vision congruente avec celle du *coping* de la personne/famille du modèle conceptuel de McGill (Allen, 1980; Feeley et Gottlieb, 2002; Kravitz et Frey, 1989). Blake (2005) confirme aussi que l'apprentissage de la résolution de problème est un avantage de l'utilisation du journal d'apprentissage « Developing critical thinking and problem solving skills ». Il en est de même dans les résultats de l'étude quasi expérimentale de Fakude et Bruce (2003) qui obtiennent une différence significative ( $\alpha=0.01$ ) au niveau 5 du cycle de Gibbs : exploration d'alternative de l'action.

L'intégration de la théorie à la pratique et le développement de la curiosité scientifique sont quelques-unes des possibilités pour permettre d'explorer et déterminer une alternative à leur action. L'intérêt d'arriver à ce processus est clair pour certains participants qui voient l'occasion d'agir différemment dans une situation semblable dans le futur et ainsi d'appliquer leurs apprentissages. La recherche d'informations peut se faire à plusieurs niveaux tels que dans les livres ou par des articles scientifiques, ainsi qu'auprès de ses collègues et de ses professeurs. Dans l'étude de Langley et Brown (2010) on remarque que les étudiants participants sont à 91 % et les professeurs à 100 % en accord avec le fait que le journal permet de diminuer l'écart entre la théorie et la pratique. De nombreuses études, dont la recension de Blake (2005), les études de Callister (1993), de Chabeli (2002), Klimczak (2002)

et de Kok présentent les mêmes résultats. L'étude de Connor-Greene (2000) révèle que l'outil favorise la compréhension de la matière et que de plus, cela les aide à appliquer la théorie plutôt qu'en faire simplement une mémorisation. C'est d'ailleurs par la contextualisation que l'approche par compétences veut remplacer cette mémorisation (Tardif, 2006) dans la formation de professionnels. Pour les participants, l'introspection, l'autocritique, la résolution de problème et l'intégration des notions font partie intégrante de la profession et conduisent vers l'apprentissage de la pratique par la réflexion.

#### *Outil de développement professionnel*

Les participants notent que le journal d'apprentissage est un bon outil pour l'amélioration et l'enrichissement de leur pratique infirmière, ainsi il favorise le développement professionnel. C'est une opportunité pour eux de faire de nouveaux apprentissages et de développer leurs compétences, comme celle du jugement clinique. Selon la perception des participants, cette affirmation n'est pas unanime comme l'indiquent les réponses à la question 3 de notre formulaire, qui portait sur le processus de la pensée réflexive et le jugement clinique. 50 % de nos participants ont répondu à la question sur le jugement clinique. De cette proportion, 54 % croit que le journal soutient en effet le développement du jugement clinique alors que 38 % ne le pensent pas. C'est une compréhension différente du processus de jugement clinique qui explique le résultat : certains affirment que par la remise en question de ses actions et de sa pensée, ils peuvent améliorer leur jugement en pratique clinique; d'autres, qui considèrent le jugement clinique comme acquis de l'expérience professionnelle et des connaissances sur la situation ne croient pas que le journal permet le développement de cette compétence. Les études de notre recension ne nous permettent pas de comparer des

résultats puisqu'aucun n'a fait ressortir le jugement clinique, tel quel. Cependant, Klimczak (2002) et Langley et Brown (2010) rapportent des résultats semblables aux nôtres en parlant des apprentissages liés à la pratique. Une question de notre formulaire portait sur le jugement clinique, ce qui peut justifier l'émergence de ce sous-thème dans notre étude.

### *Outil d'évaluation*

Finalement, les participants ne perçoivent pas le journal d'apprentissage comme un outil d'évaluation. Ce sous-thème contient trois divisions soit l'autoévaluation, le type d'évaluation et la peur du jugement. Il faut préciser que le terme outil d'évaluation dans cette section comprend surtout le type sommatif et certificatif. L'évaluation formative, soit les rétroactions et les discussions ont ressortie dans le thème de l'outil de communication. Dans notre formulaire, une question portait spécifiquement sur l'évaluation, puisque la recension des écrits présentait des opinions contradictoires. Plusieurs auteurs se sont intéressés à l'évaluation du niveau de la réflexion, mais pour d'autres auteurs ce qui est évalué et comment l'évaluer reste vague. Considérant que Pavlovich et al. (2009) affirment que l'évaluation est le plus grand défi d'adaptation de l'utilisation du journal d'apprentissage, ce sous-thème prend tout son sens. La majorité de nos participants, soit 73 %, sont contre l'utilisation du journal pour l'évaluation lorsque celle-ci se termine avec une note ou un jugement. C'est le caractère très subjectif et le contenu très personnel du journal d'apprentissage qui amènent l'étudiant à être en désaccord avec l'évaluation de leur sentiment et de leur pensée tout comme les participants à l'étude de Klimczak (2002). Leur inconfort à les partager est souvent dû à l'évaluation (Richardson et Maltby, 1995). Alors, ceux-ci ne comprennent pas pourquoi le

journal devrait être évalué (Sutton et al., 2007). Néanmoins, Wong et al. (1995) sont d'avis que le journal est admissible pour évaluer l'accomplissement des apprentissages.

Malgré le désaccord avec le journal d'apprentissage comme outil d'évaluation, les participants perçoivent le journal d'apprentissage comme propice à l'autoévaluation et au suivi de leur progression et de leur évolution, en tenant par écrit leurs objectifs, leurs compétences développées et leurs améliorations accomplies en pratique clinique. Ce qui rejoint un thème de Pavlovich et al. (2009), « *A new space for learning* », où l'on comprend que de pouvoir suivre son évolution à travers le journal, permet une compréhension différente de la situation vécue et une prise de conscience de ses apprentissages. Toujours en accord avec nos résultats, Callister (1993) et Richardson et Maltby (1995) s'accordent pour spécifier que cet outil permet un suivi de la progression de l'étudiant dans un contexte de pratique clinique et que ces derniers apprécient de pouvoir s'évaluer ainsi. Richardson et Maltby (1995) mettent en garde contre le fait qu'un étudiant pourrait se concentrer davantage sur l'évaluation académique que sur son autoévaluation, manquant ainsi une occasion d'apprendre. Klimczak (2002) affirme que par l'autoévaluation de leurs actions en pratique clinique, les étudiants peuvent apprendre et développer des compétences. De plus, Tardif (2006) affirme que l'autoévaluation doit être mise de l'avant et priorisée dans une approche par compétences pour mettre l'étudiant au centre de son apprentissage.

Premièrement, on comprend que l'évaluation formelle devrait être utilisée pour encourager et même forcer la rédaction d'un journal pour tous. Selon eux, cette obligation aurait comme objectif d'être juste envers tous les étudiants. Des participants décrivent un écart entre les étudiants qui travaillent consciencieusement et ceux qui ne font que le strict

minimum. Les étudiants responsables dans l'exécution du journal d'apprentissage désirent donc que l'évaluation porte sur cette prise de responsabilité. Cette perception est confirmée par les résultats de Klimczak (2002) : selon leurs participants, c'est la seule raison pour laquelle l'évaluation du journal d'apprentissage serait acceptable. À cet égard, être jugé sur leur participation serait suffisant. Certains participants de notre étude spécifient que cette forme d'évaluation participative devra tenir compte du respect des lignes directrices et des échéances prévues. Il semble aussi y avoir place pour une évaluation partielle du journal, c'est-à-dire préciser certaines compétences ou capacités, comme l'autoévaluation, la réflexion ou le jugement clinique. Un participant en faveur de l'évaluation dit que la note lui donne une source de motivation. Le journal d'apprentissage contenant des interventions pratiquées par l'étudiant lors de son stage, pourrait selon certains aider la monitrice à porter un jugement sur son amélioration durant le stage. La problématique ici est d'éviter de créer le besoin, chez l'étudiant, de faire le travail pour la monitrice au lieu de le faire pour eux (Cameron et Mitchell, 1993).

Le jugement porté sur le journal d'apprentissage par la monitrice a pour conséquence néfaste de causer des craintes chez l'étudiant et de restreindre l'expression comme nous l'avons souligné plus tôt. Dans la rédaction du journal, l'étudiant fait preuve d'ouverture et de volonté à partager ses expériences, mais surtout ses pensées, ses sentiments et ses émotions. L'outil devient alors un livre ouvert sur la personne et c'est sur ce plan qu'il y a un risque d'être jugé et de subir un impact personnel négatif. Ce risque est aussi identifié par Klimczak (2002) comme étant celui de s'exposer ouvertement dans le journal d'apprentissage. Les participants sont d'avis que leurs entrées de journaux, qui contiennent leurs limites et leurs

mauvais choix d'interventions dans un but d'apprentissage, ne doivent pas être critiquées et utilisées pour l'évaluation. Certains participants explicitent leur utilisation du journal comme pouvant contenir des erreurs de décision et que malgré le côté négatif que peut amener cette affirmation, cette mention permet un meilleur apprentissage et donne place à l'amélioration des soins. La monitrice pourrait ne pas avoir la même compréhension du mauvais choix et ainsi utiliser ces informations dans l'évaluation certificative de l'étudiant. C'est pour cette raison qu'un étudiant est enclin à éviter de mentionner des actions dont il n'est pas fier (Klimczak, 2002) ou à omettre volontairement de révéler des faits ou des pensées (Klimczak, 2002; Wong et al., 1995; Cameron et Mitchell, 1993). Confrontés à la peur du jugement, certains nous confirment que cela les amène à manquer d'honnêteté dans leur rédaction. Ce qui va à l'encontre de l'apprentissage, car pour l'encourager, il est nécessaire que l'étudiant démontre une approche honnête, authentique et spontanée (Pavlovich et al., 2009). Selon la perception des étudiants, la peur du jugement les incite à embellir les faits, modifier leurs interventions ou inventer simplement une situation non vécue dans l'optique de plaire à la monitrice.

Pour avoir « la bonne note », l'étudiant va déterminer ce que la monitrice désire lire et se pliera à satisfaire son besoin (Klimczak, 2002), sans se soucier de son apprentissage. Richardson et Maltby (1995) ainsi que Cameron et Mitchell (1993) décrivent le concept de « *safe environment* » pour protéger la vulnérabilité auquel font face les étudiants. À la lumière de nos résultats, cela se définit par une attitude d'ouverture de la part des étudiants et des monitrices.

Globalement, les étudiants perçoivent le journal comme un outil qui favorise leur apprentissage de la pratique infirmière, tout en leur permettant de communiquer avec leur monitrice et de cheminer personnellement. C'est davantage la dimension de l'évaluation sommative et certificative et celle des réflexions dirigées qui inhibent certains étudiants dans leur réflexion. L'apport spécifique de notre étude concerne d'abord le soutien du cadre de référence puis la mise en évidence du thème « *outil de communication* ». Contrairement à la majorité des études, cette recherche était guidée par un cadre de référence. L'utilisation de notre cadre de référence nous a permis d'élaborer l'instrument de collecte de données et d'interpréter les résultats de notre formulaire. En particulier, l'approche par compétences a soulevé le rôle du soutien de la monitrice dans l'apprentissage actif de l'étudiant. Selon la perception des participants de notre étude, le thème principal « *outil de communication* » se distingue comparativement aux autres études sur le journal d'apprentissage. Premièrement, le sous-thème de l'« *outil d'expression* » fait ressortir la « liberté d'expression » comme importante à l'utilisation du journal. Bien que des rapprochements avec différents thèmes aient été possibles, ce sous-thème de la liberté d'expression ne se démarque pas dans les différentes études. Deuxièmement, dans le sous-thème de « *l'interaction avec la monitrice* », deux connaissances s'ajoutent à celles de l'utilisation du journal d'apprentissage recensée. Nos participants perçoivent que le journal leur permet de se décrire et d'exposer leurs interventions cliniques, ce qui donne la chance à la monitrice d'« *apprendre à connaître l'étudiant* ». Troisièmement, contrairement aux études répertoriées montrant peu d'intérêt aux lignes directrices du journal d'apprentissage, notre étude décrit explicitement celles-ci. Les participants perçoivent ce sous-thème comme celui de « *l'outil structuré* » et ils soulignent une ambivalence quant aux consignes de forme, de contenu et surtout de la rédaction en lien avec



les sujets imposés. La description des lignes directrices favorise la compréhension de l'outil et permet de le rendre plus significatif. En surcroît de ces nouvelles connaissances sur le journal d'apprentissage, qui n'avaient pas encore été rapportées par les autres études, la ressemblance de nos thèmes et de nos résultats avec d'autres auteurs a comme effet d'enrichir, de renforcer et de compléter les perceptions des étudiants en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage.

### Cadre de référence

Notre cadre de référence comprenait le modèle conceptuel McGill (Gottlieb et Gottlieb, 2007; Feeley et Gottlieb, 2002; Kravitz et Frey, 1989; Allen, 1980) et l'approche par compétences (Tardif, 2006). Ce cadre nous a amenés à considérer la perception des étudiants en regard de l'utilisation d'une stratégie d'apprentissage, soit le journal. En effet, l'étudiant est au centre de l'intérêt dans l'approche par compétences (Tardif, 2006) comme la personne/famille l'est dans le modèle de McGill. Ils sont des participants actifs dans la construction de leur savoir et le développement de leurs compétences par les différentes stratégies qui leur sont offertes. Le rôle de la monitrice est de faciliter le travail de l'étudiant (Holt, 1989), car désormais, c'est lui qui conduit son apprentissage. Cette influence nous a permis de voir la nécessité de les impliquer dans la compréhension de leurs perspectives, ce qui nous a conduits à déterminer le but de notre étude : explorer les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage.

L'approche par compétences, inspiré par le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme (Tardif, 2006), est maintenant bien présente dans certains curriculums en sciences infirmières. Cette approche a transformé la vision de la formation avec le paradigme

de l'apprentissage et modifié les rôles des différents acteurs. L'étudiant est maintenant autonome et motivé à son apprentissage, tandis que l'enseignant devient un accompagnateur et un guide du développement des compétences (Tardif, 2006). Les programmes sont maintenant élaborés pour favoriser le développement de compétences qui permettront aux étudiants d'apprendre à devenir de futurs professionnels et à devenir efficaces dans leur travail. Quant aux enseignants et aux monitrices, ils ont maintenant un rôle de facilitateur de l'apprentissage et ils encourageront, dans une relation de confiance, le développement de compétences de l'étudiant par l'utilisation de ressources internes et externes (Tardif, 2006). Ce qui finalement nous conduit vers le point central de cette nouvelle vision, c'est-à-dire l'intérêt majeur porté envers l'étudiant et son apprentissage. Acteurs principaux de leur apprentissage, ceux-ci utiliseront certaines stratégies d'apprentissage pour construire leur savoir. C'est dans cette optique que le journal d'apprentissage s'inscrit dans notre étude.

Ayant choisi un devis qualitatif exploratoire, nous voulions enrichir le domaine de la formation infirmière de données sur la perception des étudiants. Notre cadre de référence et notre recension des écrits nous ont permis de construire un formulaire constitué d'une mise en situation qui a été remis aux participants volontaires. Notre première question : *Quels sont les apprentissages que les étudiants peuvent faire en utilisant un journal dans le cadre du programme?*, découle de la priorité accordée au concept de l'apprentissage (Kravitz et Frey, 1989; Tardif, 2006). Elle consistait à découvrir s'il y avait apprentissage avec cet outil et de quel type il était. Ensuite, le processus de la réflexion, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents suscite beaucoup d'intérêt dans les études sur le journal d'apprentissage. Il permet l'autocritique et l'introspection aidant à explorer une pratique et

engager l'utilisateur dans un processus de questionnement (Holt, 1989) pour favoriser la prise de décision (Kravitz et Frey, 1989). Dans la formation infirmière, ces considérations ont guidé la question 3. *Plusieurs écrits disent que le journal d'apprentissage conduit à un processus de pensée réflexive ou développe le jugement clinique. Qu'en pensez-vous?* Finalement, l'influence du cadre nous a amenés à considérer la relation entre la monitrice et l'étudiant par le journal d'apprentissage : 5. *Vous expliquez comment un enseignant peut influencer, positivement ou négativement, l'utilisation du journal d'apprentissage. Vous donnez des exemples concrets.* Comme la promotion de la santé se base sur l'aide mutuelle (Epp, 1986) dans un processus de collaboration (Young et Hayes, 2002a; Kravitz et Frey, 1989) et que la formation encourage l'encadrement et l'accompagnement de l'étudiant (Tardif, 2006), l'intérêt d'explorer ces influences était justifié pour permettre d'atteindre les résultats désirés avec le journal d'apprentissage en pratique clinique. Le cadre de référence de cette étude a donc permis d'élaborer un formulaire constitué d'une mise en situation propice à l'exploration de la perception des étudiants et de discuter de résultats riches. Selon nos participants, le journal d'apprentissage est un *outil personnel, un outil de communication et un outil d'apprentissage de la pratique.*

Selon ces résultats obtenus, le journal d'apprentissage est une stratégie pédagogique qui peut s'inscrire dans un programme influencé par l'approche par compétences. *Outil personnel*, il permet le développement et la découverte de soi. *Outil de communication*, il favorise l'expression de l'étudiant et engage la relation de confiance avec la monitrice pour encourager le partage de l'expérience et le développement de compétences tel que le processus de pensée réflexive. Finalement, *Outil d'apprentissage de la pratique* engage

l'étudiant à devenir un professionnel autonome et offrir des soins de qualité à la communauté. Malgré son utilisation depuis des décennies dans les programmes en sciences infirmières, des études sur le journal sont encore nécessaires pour favoriser sa compréhension et son impact sur le développement des compétences.

En ce sens, nous pouvons conclure que l'utilisation d'une méthodologie exploratoire permettant de rejoindre un bon nombre de participants (N=52), un formulaire intégrant une mise en situation et un cadre de référence contribuant à l'élaboration de l'étude et à la construction de l'instrument de collecte de données, a offert de riches informations pour la formation et la recherche en sciences infirmières.

## **Recommandations**

Dans cette dernière section de chapitre, nous présenterons les recommandations en regard des résultats obtenus dans cette étude. Influencées par notre cadre de référence, celles-ci concerneront la formation et la recherche en sciences infirmières.

### **Recommandations pour la formation**

Les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage nous orientent vers des recommandations pour la formation infirmière. La présentation du journal et des lignes directrices a un impact important sur l'acceptation de l'outil. Elles doivent être claires et le but bien expliqué. Les étudiants désirent avoir un minimum de structure comme le nombre de pages ou des mots ainsi qu'une échéance de

rédaction. L'utilisation de sujets imposés rend toutefois la tâche plus complexe. Nous comprenons qu'ils sont bénéfiques pour l'apprentissage de l'étudiant, cependant le travail doit contenir une portion libre pour permettre aux étudiants de décrire leurs propres choix de situations et d'être libre de s'exprimer. Une considération importante doit être prise en compte concernant l'aspect unique des stages. Les consignes doivent inclure la possibilité qu'une situation déterminée puisse ne pas se présenter à un étudiant et dans ce cas doivent prévoir une alternative pour éviter de pénaliser celui-ci dans son apprentissage, ce qui aura pour effet de diminuer son inconfort à devoir composer avec des situations fictives.

En plus de la clarté des consignes, le soutien aux monitrices de stage qui lisent et commentent les journaux d'apprentissage est essentiel en raison de leur rôle central. Elles doivent, certes, avoir bien intégré le programme et les compétences attendues pour guider l'étudiant à travers le journal. Elles doivent collaborer et s'engager activement avec l'étudiant, car l'analyse des données indique que les étudiants ont besoin de l'interaction avec la monitrice et de son implication participative pour rendre l'outil efficace dans leur construction de savoir. Donner de la rétroaction, lire attentivement le journal, éviter de juger les écrits, partager leur expérience et leur réflexion, encourager le développement de compétences et surtout de montrer de l'intérêt dans l'utilisation du journal d'apprentissage sont quelques exemples de « *bonnes* » pratiques pour les monitrices. Cet engagement et cette participation auront un impact positif chez les étudiants. Préparer les monitrices à accomplir leur rôle de facilitatrice par la formation pourrait leur donner une structure d'action, les rassurer dans leurs fonctions et surtout devenir bénéfique pour les étudiants.

Dans la formation, l'évaluation est considérée comme un processus continu qui suit un parcours pour considérer le développement des compétences et l'évolution de l'étudiant. Les rétroactions sont une forme d'évaluation formative qui est très appréciée et recherchée. Cependant, l'évaluation certificative n'est pas aussi bien perçue par les participants de cette étude. Il est recommandé de se pencher sur la question de l'évaluation des apprentissages par le journal et dans quelle mesure elle doit être utilisée. Nous recommandons, à la lumière des résultats, qu'une évaluation participative soit la meilleure solution. En effet, ce genre d'évaluation donnerait l'obligation de faire le travail, rendant le tout juste pour les étudiants. De plus, les participants sont d'avis que cela leur donne de la motivation à rédiger leurs entrées de journaux. Basée sur les lignes directrices, la participation serait tributaire du respect des consignes de contenu et de forme et de l'échéance.

Ces recommandations pour la formation auront comme impact d'augmenter la désirabilité de l'outil et de favoriser son utilisation de façon honnête et sérieuse. Les programmes seront en mesure d'apprécier l'avantage de l'utilisation d'une telle stratégie d'apprentissage en sciences infirmières. De plus, les monitrices en milieu pratique pourront se sentir aidantes et outillées pour accomplir leur responsabilité, c'est-à-dire de partager leur passion pour leur profession pour encourager chez les futures infirmières une pratique de soin de qualité.

### **Recommandations pour la recherche**

En répondant à notre question de recherche : « *Quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage?* », nous avons participé à l'enrichissement des connaissances en sciences

infirmières. La méthode utilisée pour la collecte des données, le formulaire, était adéquate pour répondre à notre devis exploratoire. Avec un échantillon de 52 participants, nous avons réussi à dresser un portrait de l'utilisation du journal d'apprentissage en pratique clinique. Notre analyse méticuleuse a permis de faire émerger des thèmes principaux intéressants qui ajoutent à la compréhension des perceptions des étudiants. Nous croyons qu'un échantillon plus grand aurait permis de faire ressortir d'autres thèmes ou sous-thèmes. Pour cette raison, nous encourageons des recherches futures à reproduire cette étude avec un échantillon plus large ou dans un bassin de population différent. Selon notre cadre de référence, il est nécessaire d'être centré sur les apprentissages de l'étudiant, donc de s'intéresser à leurs perceptions de l'utilisation journal d'apprentissage, et ce, entre autres au Canada (S. Epp, 2008). D'autres études sur le sujet seraient favorables à la compréhension plus approfondie de certains thèmes et à la comparaison des thèmes, avec notre étude, pour enrichir les connaissances.

Dans les résultats, nous remarquons une compréhension différente chez les étudiants du jugement clinique. Nous voyons en effet que ceux-ci conçoivent l'utilisation du jugement clinique dans l'action, tandis que d'autres considèrent que cette compétence peut être développée dans un processus réflexif. Il serait intéressant de clarifier la compréhension des étudiants quant au jugement clinique et surtout de la dimension dans laquelle il peut être développé, par l'action, par la réflexion ou par les deux.

Considérant l'impact marqué de la communication et de l'interaction avec la monitrice en pratique clinique, nous recommandons des études s'intéressant à leur perception et surtout à leur rôle d'encadrement. De ces recherches, il serait plausible d'arriver à déterminer les

besoins de cette population en matière de formation pour assurer une utilisation maximale de l'outil d'apprentissage. Nous nous devons de rappeler qu'aucune recherche répertoriée n'a fait état de la préparation des monitrices en vue de l'utilisation du journal, ni de leur perspective, ce qui ajoute à l'intérêt de s'y appliquer.

Finalement, en regard du modèle conceptuel de McGill et de l'approche par compétences, il serait nécessaire de voir l'impact apporté par l'utilisation du journal d'apprentissage dans la pratique infirmière. La préparation au rôle d'infirmière par la formation est importante et se doit d'être étudiée, autant qu'il soit nécessaire de s'intéresser à l'impact de l'utilisation du journal sur la compréhension de ce rôle et surtout l'impact sur les soins offerts aux familles. Permet-il de créer un environnement propice à l'apprentissage? Favorise-t-il la relation de confiance avec la personne? Aide-t-il à développer les compétences nécessaires à l'apprentissage du rôle de l'infirmière? Cette recommandation sera favorable autant pour la formation infirmière que pour la recherche en sciences infirmières et encore une fois, nous permettra d'étendre nos connaissances sur le phénomène d'intérêt.





## Conclusion

Cette recherche qualitative exploratoire, qui porte sur l'utilisation du journal d'apprentissage en pratique clinique pendant la formation en sciences infirmières, apporte un éclairage complémentaire aux études antérieures. En effet, la présente étude se démarque par son intérêt à enrichir les connaissances sous un angle encore peu analysé, en particulier au Canada, soit les perceptions des étudiants-utilisateurs du journal au cours de leurs études au baccalauréat. Elle s'inscrit dans les assises de l'approche par compétences et du modèle conceptuel de McGill, ayant comme paradigme central l'apprentissage. Notre étude fait ressortir trois thèmes qui reflètent les perceptions des étudiants : un « *outil personnel* », un « *outil de communication* » et un « *outil d'apprentissage de la pratique* »; deux sous-thèmes de « *outil de communication* » sont particulièrement originaux, soit la « *liberté d'expression* » et « *apprendre à connaître l'étudiant* ». Notre étude a pris en compte les lignes directrices pour l'utilisation du journal favorisant ainsi la compréhension du contexte et l'émergence de certains sous-thèmes comme l'« *outil structuré/sujet imposé* » et le « *jugement clinique* ». Nous pouvons conclure que notre recherche répond à la question posée : *quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage?*

Les perceptions des participants de notre étude peuvent guider l'utilisation future du journal d'apprentissage en pratique clinique vers un outil de communication propice à l'expression de l'étudiant et à son interaction avec la monitrice. Dans le cadre du paradigme de l'apprentissage et plus précisément de l'approche par compétences en formation, la compréhension, du point de vue de l'étudiant, de l'interaction étudiant-monitrice à travers

diverses stratégies d'apprentissage pourrait favoriser le développement de compétences nécessaires à la pratique en sciences infirmières.

## *Références*

- Allen, M. (1980). *A new perspective of nursing*. Proceedings of Nursing Explorations: Learning to Be Healthy: Where Do Nurses Fit? School of Nursing. McGill University. Montreal, Canada.
- Barbeau, D., Montini, A., et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*: Groupe Beauchemin: AQPC.
- Biot, P., Dervaux, M. P., et Pegon, M. (2005). [McGill model]. *Recherche En Soins Infirmiers*(80), 28-38.
- Blake, T. K. (2005). Journaling; an active learning technique. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 2, 1-13.
- Boud, D. (2001). Using Journal Writing To Enhance Reflective Practice. [Journal Articles]. *New Directions for Adult and Continuing Education*. n90 p9, 17, 9-17.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41.
- Burnard, P. (1988). The journal as an assessment and evaluation tool in nurse education. *Nurse Education Today*, 8(2), 105-107.
- Burnard, P. (1995). Nurse educators' perceptions of reflection and reflective practice: a report of a descriptive study. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1167-1174.
- Callister, L. C. (1993). The use of student journals in nursing education: making meaning out of clinical experience. *Journal of Nursing Education*, 32(4), 185-186.
- Cameron, B. L., et Mitchell, A. M. (1993). Reflective peer journals: developing authentic nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 290-297.
- Cantrell, R. J., Fusaro, J. A., et Dougherty, E. A. (2000). Exploring the Effectiveness of Journal Writing on Learning Social Studies: A Comparative Study. [Journal Articles Reports - Research]. *Reading Psychology*, 21(1), 1-11.
- Cashell, A. (2010). Radiation therapists perspectives of the role of reflection in clinical practice. [Review]. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 9 (3), 131-141.
- Cisero, C. A. (2006). Does Reflective Journal Writing Improve Course Performance? [Journal Articles Reports - Research]. *College Teaching*, 54(2), 231-236.
- Connor-Greene, P. A. (2000). Making Connections: Evaluating the Effectiveness of Journal Writing in Enhancing Student Learning. [Journal Articles Reports - Descriptive]. *Teaching of Psychology*, 27(1), 44-46.
- Craft, M. (2005). Reflective writing and nursing education. [Review]. *The Journal of nursing education*, 44 (2), 53-57.

- Crepe, P. (2005). Should Student Learning Journals Be Assessed? [Journal Articles Opinion Papers Reports - Evaluative]. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(3), 287-296.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3 ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.inc.
- Denton, G. D., DeMott, C., Pangaro, L. N., et Hemmer, P. A. (2006). Narrative review: Use of student-generated logbooks in undergraduate medical education. [Review]. *Teaching and Learning in Medicine*, 18 (2), 153-164.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Epp, J. (1986). Achieving health for all: A framework for health promotion. Ottawa: Health et Welfare Canada.
- Epp, S. (2008). The value of reflective journaling in undergraduate nursing education: A literature review. [Review]. *International Journal of Nursing Studies*, 45 (9), 1379-1388.
- Fakude, L. P., et Bruce, J. C. (2003). Journaling: a quasi-experimental study of student nurses' reflective learning ability. *Curationis*, 26 (2), 49-55.
- Feeley, N., et Gottlieb, L. N. (2002). Nursing approaches for working with family strengths and resources. *Journal of Family Nursing*, 6(1), 9-24.
- Feeley, N., et Gottlieb, L. N. (2002). Nursing approaches for working with family strengths and resources. *Journal of family nursing*, 6(1), 9-24.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche: de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal: Décarie éditeur.
- FSI. (2010). *Guides des stages*. Faculté des sciences infirmières (FSI). Université de Montréal. Montréal.
- Gottlieb, L. N., et Ezer, H. (1997). *A perspective on health, family, learning and collaborative nursing: A collection of writings on the McGill Model of Nursing*. Montréal: McGill University.
- Gottlieb, L. N., et Gottlieb, B. (2007). The Developmental/Health Framework within the McGill Model of Nursing: "laws of nature" guiding whole person care. *ANS. Advances in Nursing Science*, 30(1), 43-57
- Goudreau, J., Pepin, J., Dubois, S., Boyer, L., Larue, C., et Legault, A. (2009). A second generation of the competency-based approach to nursing education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 6(1), Article 15

- Grant, A., Kinnersley, P., Metcalf, E., Pill, R., et Houston, H. (2006). Students' views of reflective learning techniques: an efficacy study at a UK medical school. [Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Medical Education*, 40(4), 379-388.
- Haddock, J., et Bassett, C. (1997). Nurses' perceptions of reflective practice. *Nursing standard (Royal College of Nursing (Great Britain) : 1987)*, 11 (32), 39-41.
- Harris, M. (2008). Scaffolding reflective journal writing - negotiating power, play and position. *Nurse Education Today*, 28 (3), 314-326.
- Hays, J. M. (2004). Keeping a learning journal. *Lecturer of management*, 1-16. Retrieved from <http://teaching.fec.anu.edu.au/BUSN8018/S1%202004%20Archive/Learning%20Journal3.pdf>
- Health.Canada. (1997). *Supporting self-care: The contribution of nurse and physicians*. Ottawa: Health Canada, Health promotions and programs branch.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*(39), 1-34.
- Holt, J. (1989). *Learning all the time*: Don Mills: Addison Wesley.
- Jasper, M. A. (1999). Nurses' perceptions of the value of written reflection. *Nurse Education Today*, 19(6), 452-463.
- Pepin, J., Kérouac, S., et Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmière* (3 ed.). Laval: Beauchemin.
- Klimczak, M. (2002). *Reflective journal writing: nursing student's perspectives*. Master of nursing, University of Manitoba, Canada.
- Kok, J., et Chabeli, M. M. (2002). Reflective journal writing: how it promotes reflective thinking in clinical nursing education: a students' perspective. *Curationis*, 25 (3), 35-42.
- Kravitz, M., et Frey, M. A. (1989). The Allen Nursing Model. *Perspective on health, family, learning and collaborative nursing*. (L.N Gottlieb and H. Ezer ed., pp. 265-279). Montreal: McGill University School of nursing.
- Landeen, J., Byrne, C., et Brown, B. (1992). Journal keeping as an educational strategy in teaching psychiatric nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 17 (3), 347-355.
- Landeen, J., Byrne, C., et Brown, B. (1995). Exploring the lived experiences of psychiatric nursing students through self-reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 21 (5), 878-885.
- Langer, A. (2002). Reflecting on Practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 337-351

- Langley, M. E., et Brown, S. T. (2010). Perceptions of the use of reflective learning journals in online graduate nursing education. [Evaluation Studies]. *Nursing Education Perspectives*, 31(1), 12-17.
- Lasater, K., et Nielsen, A. (2009). Reflective journaling for clinical judgment development and evaluation. *Journal of Nursing Education*, 48 (1), 40-44.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Canada, Montreal: Guérin, éditeur ltée.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Lobiondo-Wood, G. et Haber, J. (2010) Nursing research: Methods and critical appraisal for evidence-based practice. (7<sup>th</sup> ed.) St-Louis: Mosby/Elsevier
- Mackintosh, C. (1998). Reflection: a flawed strategy for the nursing profession. [Review]. *Nurse Education Today*, 18 (7), 553-557.
- Marshall, C., et Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4 ed.). Thousand Oaks, California: SAGE publications inc.
- Mazur, G. R. (2008). *The viability of learning journals as a instructional methodology for adult learners*. Doctor of education, Pepperdine University, Malibu.
- Ménard, L. (2007). La supervision du journal de bord pour soutenir la réflexion en stage. *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (pp. 142-153). Montréal: Beauchemin.
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd. ed.). Paris: De Boeck Université.
- Mills, R. (2008). "It's Just a Nuisance": Improving College Student Reflective Journal Writing. [Journal Articles Reports - Descriptive]. *College Student Journal*, 42(2), 684-690.
- OIIQ. (2010). *Statistiques sur l'effectif; automne 2010*. Direction, affaires externe, service, statistiques sur l'effectif. Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. Montréal.
- Paterson, B. L. (1995). Developing and maintaining reflection in clinical journals. *Nurse Education Today*, 15 (3), 211-220.
- Pavlovich, K. (2007). The Development of Reflective Practice through Student Journals. [Journal Articles Reports - Research]. *Higher Education Research and Development*, 26(3), 281-295.



- Pavlovich, K., Collins, E., et Jones, G. (2009). Developing Students' Skills in Reflective Practice: Design and Assessment. [Journal Articles Reports - Research]. *Journal of Management Education*, 33(1), 37-58.
- Pepin, J., Legault, A., et Goudreau, J. (2008). ["Pedagogic revolution"]. *Perspect Infirm*, 5(5), 33-34.
- Polit, D. F., et Beck, C. T. (2008). *Nursing research: generating and assessing evidence of nursing practice* (8 ed.). Philadelphia, Pennsylvanie: Lippincott Williams et Wilkins, a Wolters Kluwer business.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques : rapport*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Powell, J. H. (1989). The reflective practitioner in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 14(10), 824-832.
- Richardson, G., et Maltby, H. (1995). Reflection-on-practice: enhancing student learning. *Journal of Advanced Nursing*, 22 (2), 235-242.
- Riley-Doucet, C., et Wilson, S. (1997). A three-step method of self-reflection using reflective journal writing. *Journal of Advanced Nursing*, 25 (5), 964-968.
- Ruth-Sahd, L. A. (2003). Reflective practice: a critical analysis of data-based studies and implications for nursing education. *Journal of Nursing Education*, 42(11), 488-497.
- Simpson, E., et Courtney, M. (2007). A framework guiding critical thinking through reflective journal documentation: a Middle Eastern experience. *International Journal of Nursing Practice*, 13 (4), 203-208.
- Sutton, L., Townend, M., et Wright, J. K. (2007). The experience of reflective learning journals by cognitive behavioural psychotherapy students. *Reflective Practice*, 8(3), 387-405.
- Tardif, J. (2007). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Thorpe, S. (2003). Theoretical issues in Nursing *Canadian Nursing: Issues and Perspectives* (Janet Ross-Kerr et Marilyn J. Wood (eds) ed., pp. 121-126): Toronto: Mosby.
- Varner, D., et Peck, S. R. (2003). Learning from Learning Journals: The Benefits and Challenges of Using Learning Journal Assignments. [Guides - Classroom - Teacher Journal Articles]. *Journal of Management Education*, 27(1), 52-77.

- Wellard, S. J., et Bethune, E. (1996). Reflective journal writing in nurse education: whose interests does it serve? [Review]. *Journal of Advanced Nursing*, 24 (5), 1077-1082.
- Williams, R. M., et Wessel, J. (2004). Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions. *Journal of Allied Health*, 33 (1), 17-23.
- Williams, R. M., Wessel, J., Gemus, M., et Foster-Seargeant, E. (2002). Journal writing to promote reflection by physical therapy students during clinical placements. *Physiotherapy Theory and Practice*, 18 (1), 5-15.
- Wilson, C. B., et Grams, K. (2007). Reflective journaling and self-care: The experience of MSN students in a course on caring. *International Journal for Human Caring*, 11(1), 16-21.
- Wong, F. K., Kember, D., Chung, L. Y., et Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22 (1), 48-57.
- Young, L. E., et Hayes, V. (2002a). Transforming health promotion practice *Transforming health promotion practice* (pp. 3-6). Philadelphia: F.A. Davis.
- Young, L. E., et Hayes, V. (2002b). Transforming health promotion practice: Moving toward holistic care. *Transforming health promotion practice*. (pp. 3-6). Philadelphia: F.A. Davis.

## *APPENDICE A*

### COMPARAISON DESCRIPTIVE DES ÉLÉMENTS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Tableau 1

Comparaison descriptive des éléments du cadre de référence

Modèle conceptuel de McGill		Approche par compétences	
Concept d'apprentissage			
Personne	Individu, famille et communauté qui s'impliquent dans un processus d'apprentissage de la santé.	Rôle actif dans un processus constructif des apprentissages et du développement de ses compétences.	Étudiant
Santé	Participation active de la famille dans un processus d'apprentissage de la santé.	Centré sur le savoir-agir, la mobilisation et la combinaison des ressources internes et externes dans une famille de situation.	Apprentissage
Coping	Adaptation. Résolution de problème.		
Développement	But dans la vie.		
Soin	Développer leur potentiel de santé, leur atout et leur force.	Agir à titre de guide, accompagnateur et apprenant au développement des compétences.	Enseignement
Environnement	Contexte social dans lequel l'apprentissage se produit.	Contexte académique dans lequel l'apprentissage se produit.	Environnement
Collaboration	Relation entre l'individu, la famille et la communauté et l'infirmière	Relation entre l'étudiant et l'enseignant.	Collaboration

(Biro, Dervaux et Pegon, 2005; Tardif, 2006; Kravitz et Frey, 1989)

## *APPENDICE B*

### PROCESSUS ACTIF ET DYNAMIQUE DU CADRE DE RÉFÉRENCE

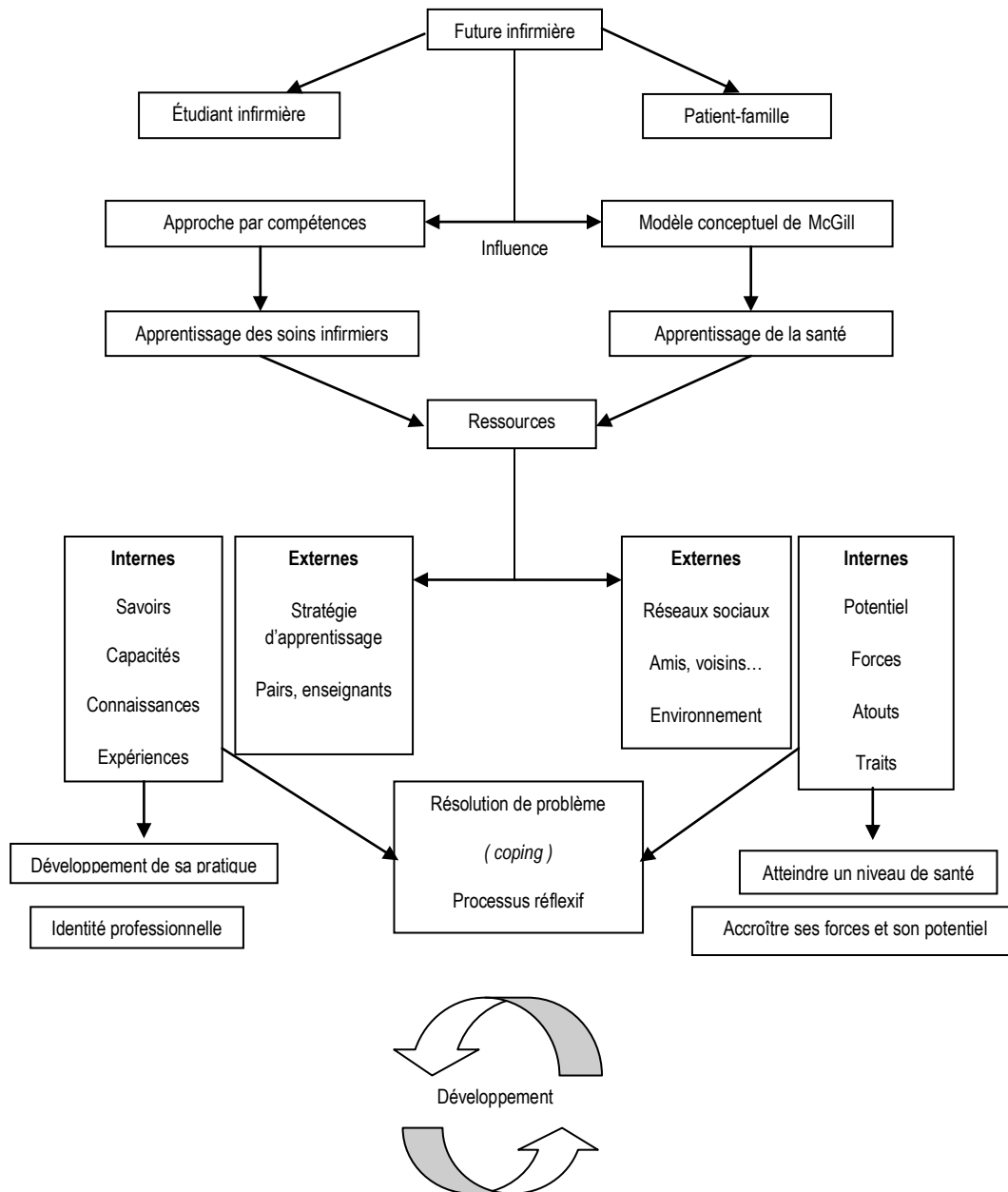


Figure 1. Processus actif et dynamique du modèle de McGill et de l'approche par compétences.

*APPENDICE C*

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES PARTICIPANTS

*Informations générales*

Âge : \_\_\_\_ans      Sexe : M / F

1. Combien de fois avez-vous utilisé le journal d'apprentissage en stage au baccalauréat en science infirmière?
- ☐ 1 fois      ☐ 2 fois      ☐ 3 fois et plus

2. Si plus de deux utilisations, est-ce que la forme et les directives du journal étaient semblables?
- ☐ Oui      ☐ Non

Si non, expliquez les différences

---

---

---

---

3. Avez-vous une formation universitaire, autres que les sciences infirmières?
- ☐ Oui      ☐ Non

Si oui,  
expliquez \_\_\_\_\_

---

---

4. Comment qualifieriez-vous votre habileté à écrire en français?
- ☐ Faible      ☐ Passable      ☐ Bonne      ☐ Très bonne



*APPENDICE D*

FORMULAIRE DE COLLECTE DE DONNÉES

*Mise en situation*

Dans vos mots, SVP donnez votre opinion sur le sujet. Il n'y a aucune mauvaise réponse.

**Vous êtes un étudiant en sciences infirmières et vous participez à une réunion professeurs-étudiants de votre Faculté au sujet de l'utilisation du journal d'apprentissage en stages cliniques. Lors de cette rencontre, on vous demande de donner votre perception du journal d'apprentissage et vos opinions sur cet outil dans le but de toujours améliorer le programme et de permettre aux étudiants de développer les compétences attendues à la fin du baccalauréat en sciences infirmières. Vous êtes donc invité à participer aux échanges en vous prononçant sur les questions suivantes :**

1. Quels sont les apprentissages que les étudiants peuvent faire en utilisant un journal dans le cadre du programme? (Vous donnez des exemples concrets)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. D'après vous, quelles sont les consignes ou les lignes directrices qui aident le plus les étudiants dans la réalisation de leur journal d'apprentissage?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Plusieurs écrits disent que le journal d'apprentissage conduit à un processus de pensée réflexive ou développe le jugement clinique. Qu'en pensez-vous?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Certains professeurs disent que le journal d'apprentissage devrait être utilisé comme outil pour évaluer les étudiants en stages? Vous donnez votre avis en expliquant votre position

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Vous expliquez comment un enseignant peut influencer, positivement ou négativement, l'utilisation du journal d'apprentissage. Vous donnez des exemples concrets.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*APPENDICE E*

FORMULAIRE D'INFORMATION

## Formulaire d'information

## La perception d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage

<b>Luc Bouchard</b> Étudiant-Chercheur Maîtrise en Sciences Infirmières (2-630-1-1) Faculté des sciences infirmières Université de Montréal 2375, chemin de la Côte Ste-Catherine Montréal, Québec H3T 1A8	<b>Jacinthe Pepin</b> Directrice de recherche Professeure titulaire Faculté des sciences infirmières Université de Montréal 2375, chemin de la Côte Ste-Catherine Montréal, Québec H3T 1A8
---	---

### ***I. Introduction***

Nous vous demandons de participer au projet de recherche intitulé « La perception d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage », du fait que vous êtes un étudiant de premier cycle en sciences infirmières. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire vous explique le but de l'étude, les procédures, les avantages, les risques et les inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur et aux autres membres du personnel impliqué dans ce projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

## **II. Description de l'étude**

**But/Objectif :** Explorer la perception d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage.

**Envergure du projet :** L'étude se déroulera à l'Université de Montréal dans le cadre du programme de baccalauréat en sciences infirmières. L'étude impliquera les étudiants en début de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> année du programme. « Il est nécessaire de connaître la perception des étudiants afin de mieux structurer et utiliser le journal dans la formation de professionnels. » (Epp, 2008) (p. 1380, traduction libre)

**Méthodologie retenue :** Un formulaire à compléter comprenant des questions ouvertes.

## **III. Nature de la participation**

Votre participation consiste à compléter sur place le formulaire qui comprend des questions ouvertes (2 pages) et des informations générales (1page). Afin de répondre aux questions ouvertes, vous devrez lire la mise en situation et, tout en prenant le rôle décrit, répondre aux questions selon votre propre perception et vos opinions. L'objectif étant de recueillir les diverses perceptions d'étudiants, il n'y a donc aucune mauvaise réponse. Votre opinion est importante pour la recherche et toutes les réponses seront compilées globalement. De plus, vous n'inscrivez pas votre nom sur le formulaire.

Votre présence est donc requise seulement au moment de compléter le formulaire, d'une durée de 30 à 45 minutes qui se déroulera à la fin d'un temps en classe après que le professeur ou tuteur ait quitté la salle.

#### **IV. Conditions de participation**

- ✖ Faire partie du baccalauréat à l'Université de Montréal
- ✖ Avoir déjà utilisé le journal dans un contexte de stage au baccalauréat
- ✖ Comprendre le français et s'exprimer suffisamment dans cette langue
- ✖ Démontrer un intérêt pour la présente recherche.

#### **V. Risques et inconforts**

Votre participation à l'étude ne comporte aucun risque pour votre santé. Le seul inconvénient pour vous est le temps que vous prendrez pour compléter le formulaire.

#### **VI. Avantages à participer**

Vous ne retirerez aucun bénéfice personnel de votre participation à cette étude. Toutefois, les résultats obtenus pourraient contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation en sciences infirmières.

#### **VII. Participation volontaire et possibilité de retrait**

Votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer sans que cela influence votre dossier ou votre parcours académique. Vous pouvez également vous retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de justification. Vous avez simplement à aviser l'étudiant-chercheur responsable du projet ou l'un des membres de l'équipe.

L'étudiant-chercheur responsable du projet de recherche peut aussi mettre fin à votre participation si vous ne respectez pas les consignes du projet de recherche ou si cela n'est plus dans votre intérêt. Par ailleurs, le comité d'éthique de la recherche des sciences de la

santé (CERSS) de l'Université de Montréal peut également mettre fin au projet, notamment pour des raisons de sécurité ou de faisabilité. En cas de retrait ou d'exclusion, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

#### ***VIII. Confidentialité***

L'étudiant-chercheur conservera le formulaire que vous aurez complété dans un dossier de recherche et ne l'utilisera que pour répondre aux objectifs scientifiques de sa recherche. Vous n'inscrirez pas votre nom sur le formulaire et vous répondrez en absence du professeur ou du tuteur pour que tous les renseignements recueillis demeurent strictement confidentiels. Seul l'étudiant-chercheur et la directrice de recherche auront accès au contenu des formulaires complétés. Les données de recherche seront analysées globalement; ainsi aucune réponse ne pourra être associée à la personne qui répond. Les données seront conservées sept ans après la fin de l'étude et seront détruites par la suite.

Pour des raisons de surveillance et de contrôle de la recherche, le dossier de recherche pourra être consulté par une personne mandatée par le comité d'éthique de la recherche des sciences de la santé (CERSS) de l'Université de Montréal. Toutes ces personnes respecteront la politique de confidentialité.

Les données pourront être publiées dans des revues scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

#### ***IX. Compensation et indemnisation***

Vous ne recevrez pas d'argent pour votre participation à ce projet de recherche.



**X. Communication des résultats**

Vous pourrez communiquer avec l'étudiant-chercheur afin d'obtenir de l'information sur l'avancement des travaux ou les résultats du projet de recherche. Le mémoire comprenant les résultats globaux de cette recherche sera déposé à la bibliothèque paramédicale de l'Université de Montréal.

**XI. Personnes-ressources**

Si vous avez des questions au sujet de cette étude, vous pouvez communiquer (avant, pendant et après avec une des personnes suivantes :

Pour toute question d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez en discuter avec le responsable du projet, expliquer vos préoccupations à la présidente du comité d'éthique de la recherches en sciences de la santé, Mme Marie-France Daniel (téléphone : (514) 343-5624)

Si vous avez des questions concernant vos droits en tant que participant(e) à cette étude ou si vous avez des plaintes ou des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman de l'Université, Madame Pascale Descary, (telephone : (514) 343-2100) entre 9h et 17h.

Le comité d'éthique de la recherche en sciences de la santé a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement et au protocole de recherche

*APPENDICE F*  
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

## Certificat d'éthique : projet # 1003

Bonjour Madame Pepin,

Je suis heureuse de vous informer que le Comité d'éthique de la recherche des sciences de la santé (CÉRSS) de l'Université de Montréal a jugé le projet intitulé « La perception d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage » conforme aux normes déontologiques.

Il me fait plaisir de vous informer qu'un certificat d'éthique est émis pour une année, soit du 28 juin 2010 au 27 juin 2011. Une copie papier du certificat vous sera acheminée à l'intérieur d'un mois. Bonne recherche !

Respectueuses salutations,

## Lettre de modifications mineures au projet de recherche remis au CERSS

Comité d'éthique de la recherche en Sciences

De la santé (CÉRSS)

CEPSUM, 2100 boul. Édouard-Montpetit,

Bureau 7211

Université de Montréal

Montréal (QC) H3T 1J4

Certificat d'éthique : CÉRSS-2010-1003-P

Bonjour madame,

Par la présente, j'aimerais vous informer de deux changements méthodologiques que je souhaite apporter à mon protocole de recherche de maîtrise, intitulé La perception d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage, qui a obtenu l'approbation du Comité d'éthique le 28 juin 2010. Ces changements ne modifient en rien les considérations éthiques de mon projet. Il s'agit :

- De ne pas exclure du processus de recrutement les étudiants du cheminement de formation intégrée qui sont dans la même classe que ceux du cheminement de formation initiale en début de 3<sup>e</sup> année;
- D'un changement dans la formulation de la mise en situation écrite pour la collecte de données. Elle se lira « Vous êtes un étudiant en sciences infirmières et vous participez à une réunion professeurs-étudiants de votre Faculté au sujet de l'utilisation du journal d'apprentissage en stages cliniques » plutôt que « Vous êtes un professeur en sciences infirmières et vous participez à une réunion de votre Faculté au sujet de l'utilisation du journal d'apprentissage en stages cliniques »

N'hésitez pas à me contacter, ainsi que madame Jacinthe Pepin, directrice de recherche, pour toute information supplémentaire.

Cordialement,

## Lettre d'acceptation de modifications mineures par le CERSS

Bonjour,

Merci de nous avoir fait parvenir ces modifications mineures. Cet amendement est accepté.

Il faudrait cependant que vous remplissiez le formulaire ci-joint afin que je l'ajoute à votre dossier.

Bonne journée,

Secrétaire du CÉRSS

---

Objet : Projet de mémoire # 1003 : modifications mineures

Bonjour Madame,

Je me nomme Luc Bouchard, étudiant-chercheur en science infirmières sous la supervision de madame Jacinthe Pepin. projet # 1003

Notre projet de recherche a été accepté en date du 28 juin 2010.

Voici en pièce jointe, des modifications mineures que nous avons dû apporter sur le protocole de recherche.

Pour toutes informations supplémentaires, veuillez nous contacter, il nous fera plaisir de vous répondre.

*APPENDICE G*

LETTRE DE DEMANDE DE PERMISSION DE RECRUTEMENT

## Lettre de demande de permission à la vice-doyenne aux études de premier cycle

Vice-doyenne aux études de premier cycle et à la formation continue

Faculté des sciences infirmières

Université de Montréal

2375, chemin de la Côte Ste-Catherine

Montréal (Québec) H3T 1A8

Bonjour Madame,

Je me nomme Luc Bouchard et je suis étudiant à la maîtrise en sciences infirmières, option formation. Je suis présentement à la réalisation de ma recherche de maîtrise supervisée par Madame Jacinthe Pepin, professeure titulaire. Ayant choisi de faire ma collecte des données auprès d'étudiants de l'Université de Montréal inscrits au programme de premier cycle en sciences infirmières, je vous demande la permission de procéder à la rencontre des professeurs et enseignants concernés ainsi que des étudiants qui seront sollicités pour la poursuite de ma recherche. Lors de ma collecte des données, qui se fera sous forme d'une mise en situation écrite, je tenterai de répondre à la question : quelles sont les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage?

Le projet a été accepté par un comité d'approbation le 31 mai 2010 et par le Comité inter-facultaire d'éthique de la santé le 28 juin 2010. Si vous désirez de plus amples informations sur mon projet de mémoire, il me fera un plaisir de vous rencontrer.

Je vous remercie de l'attention portée à ma requête.

Sincèrement,





*APPENDICE H*

AFFICHES DE RECRUTEMENT

Affiche publiée sur WebCT lors de l'étape 1, subséquente, de recrutement

**La perception d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage.**

Bonjour à chacun de vous,

Le **recrutement** pour mon projet de mémoire de maîtrise est encore en cours. J'ai besoin de rejoindre **25 participants parmi les étudiants de deuxième année** du baccalauréat, **comme vous**! Votre collaboration m'est très importante pour la réalisation de ma recherche.

Votre participation implique :

30 minutes de votre temps, après une classe

De compléter un formulaire avec des questions ouvertes

En l'absence du professeur ou tuteur

Qui reste strictement anonyme

Profitez de la chance que vous avez de donner votre perception et votre opinion sur le journal d'apprentissage, que vous utilisez lors de vos stages, tout en m'aidant à compléter ma recherche.

**J'attendrai les participants volontaires le :**

Mercredi, le 8 septembre au local \*\*\*\*, entre 11h30 et 12h30

Jeudi, le 9 septembre au local \*\*\*\*, entre 11h30 et 12h30

Vendredi, le 10 septembre au local \*\*\*\*, entre 11h30 et 12h30

**Si vous ne pouvez venir à un de ces moments, mais souhaitez répondre au formulaire, veuillez me contacter** par courriel.

MERCI de répondre positivement à mon appel

